

# Internasjonalt adopterte barns fortellerferdigheter

*En narrativ analyse*

**Marianne Moe**



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2007

## Sammendrag

Internasjonalt adopterte barns fortellerferdigheter – En narrativ analyse av internasjonalt adopterte 4-åringers fortellinger.

### Bakgrunn og formål

Internasjonalt adopterte barn gjennomgår etter adopsjonen det som er blitt kalt *the second first language acquisition*. Hvert tredje internasjonalt adopterte barn har vist seg på en eller annen måte å utvikle språklige problemer. Problemene har i stor grad vært knyttet til et kontinuitetsbrudd i utviklingen på grunn av adopsjonen. Til tross for den høye forekomsten av språklige problemer, har det vært vanskelig å avdekke disse i tidlig alder. Såkalt objektive testbatterier har vist seg å være lite egnet i utredningen av internasjonalt adopterte barns språk da de verken fanger opp barnets potensiale for språk eller kreativiteten som ligger i deres utprøving av språklige strukturer. Problemene ser først ut til å komme til uttrykk i skolealder når språk i større grad skal benyttes som et medium for læring.

Denne studien har flere siktemål og hensikter. På den ene siden ønsker jeg å undersøke og redegjøre for internasjonalt adopterte 4-åringers fortellerferdigheter og på den annen side ønsker jeg å sammenlikne de adopterte barnas fortellerferdigheter med de norskfødte 4-åringenes fortellerferdigheter.

### Problemstilling

Studiens hovedproblemstilling er:

*Hvordan kommer internasjonalt adopterte 4-åringers narrative ferdigheter til uttrykk gjennom deres fortellinger?*

Denne har tre underproblemstillinger:

- Hvordan fremstiller internasjonalt adopterte barn handlingsinnhold i sine narrativer?
- Hvordan skaper internasjonalt adopterte barn kohesjon i sine narrativer?

- Er det forskjell mellom internasjonalt adopterte barns narrativer og norskfødte barns narrativer?

### **Metode/ Analyse**

Narrativ analyse av 60 4-åringers narrativer samlet inn ved hjelp av *Tegneserien; vurdering av barns fortellerevne* fordret både en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming. Jeg har gjort en teori- og datadreven analyse av narrativene i NUD\*IST. Resultatene er fremstilt både kvantitativt ved hjelp av tall og tabeller, men også kvalitativt ved bruk av ord og eksempler fra materialet.

### **Resultater/ Konklusjon**

De internasjonalt adopterte barna i min studie mestrer ikke i like stor grad som kontrollgruppen den narrative oppgaven. De ser i mindre grad de tre bildene som en helhet og inkluderer ikke i like stor grad lytterens perspektiv når de forteller. Dette kan tolkes som at de adopterte barna befinner seg i språklig utvikling og dermed ikke har det desentrerte språket som kreves i mestring av en liknende oppgave. Man kan videre diskutere hvorvidt resultatene er et uttrykk for narrative eller lingvistiske ferdigheter.

Konklusjonen blir dermed at en narrativ analyse av adopterte barns språk kan utgjøre et godt supplement til annet språklig utredningsmateriale da narrativer kan sies å være nærmere barnas dagligspråk enn de abstrakte lingvistiske systemene som undersøkes i såkalte objektive språkutredningsmateriell.

Hvorvidt mine resultater kan generaliseres avhenger av om mine funn stemmer overens med andre undersøkelsers funn på samme forskningsområde.

## Forord

Min interesse for barns språk og språkutvikling ble vekket ved Institutt for nordiske og lingvistiske fag og resulterte etter lang tid i masteroppgave i spesialpedagogikk med fordypning innen logopedi. Gjennom spesialpedagogutdannelsen vakte forelesninger om internasjonalt adopterte barns utvikling stor interesse og førte meg til Anne-Lise Rygvolds kontor da tema for masteroppgaven skulle bestemmes. Utformingen av denne undersøkelsen inngår som en del av hennes longitudinelle forskningsprosjekt.

En takk rettes til alle barn og foreldre som har deltatt i undersøkelsen, samt til de barnehageansatte som har tatt godt i mot meg og lagt forholdene til rette for gode møter mellom meg og 4-åringene.

Takk til Inger Johanne Sæterbakk for at du leste korrektur, og til min kjære Sigbjørn for datateknisk og all mulig annen støtte. Og ikke minst for at du har holdt ut.

Til slutt rettes en stor takk til min veileder Anne-Lise Rygvold, først og fremst for at jeg fikk lov til å delta i hennes prosjekt, men også for inspirerende og motiverende veiledning, tilbakemeldinger og faglige diskusjoner.

Blindern mai 2007

Marianne Moe

---

# Innhold

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>4</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
1.1 PROBLEMSTILLING .....	11
1.2 OPPGAVENS DISPOSISJON .....	12
<b>2. INTERNASJONALT ADOPTERTE 4-ÅRINGER OG DERES NARRATIVER.....</b>	<b>13</b>
2.1 INTERNASJONALE ADOPSJONER.....	13
2.1.1 <i>Internasjonalt adopterte barn i Norge.....</i>	<i>14</i>
2.2 INTERNASJONALT ADOPTERTE BARNES SPRÅKLIGE UTVIKLING.....	15
2.2.1 <i>Før adopsjonen.....</i>	<i>15</i>
2.2.2 <i>Etter adopsjonen.....</i>	<i>18</i>
2.2.3 <i>En annerledes språkutvikling.....</i>	<i>19</i>
2.3 NARRATOLOGI .....	22
2.3.1 <i>Hva er et muntlig narrativ? .....</i>	<i>23</i>
2.3.2 <i>4-åringers narrative ferdigheter.....</i>	<i>25</i>
<b>3. METODE .....</b>	<b>31</b>
3.1 METODEVALG .....	31
3.2 UTVALG .....	32
3.2.1 <i>Gjennomføring.....</i>	<i>33</i>
3.3 OM NARRATIV METODE.....	33
3.3.1 <i>Bruk av bilder/tegneserier i utredning av barns narrative ferdigheter .....</i>	<i>34</i>

---

3.3.2	<i>Tegneserien; vurdering av barns fortellerevne</i> .....	35
3.4	OM ANALYSE.....	35
3.4.1	<i>Analysekategorier</i> .....	36
3.4.2	<i>Om transkribering</i> .....	40
3.5	VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER .....	41
3.5.1	<i>Reliabilitet</i> .....	42
3.5.2	<i>Validitet</i> .....	42
3.5.3	<i>Generaliserbarhet</i> .....	43
3.6	ETIKK.....	44
3.6.1	<i>Barn som informanter</i> .....	44
3.6.2	<i>Øvrige etiske betraktninger</i> .....	45
<b>4.</b>	<b>RESULTATER, FUNN OG DRØFTING</b> .....	<b>47</b>
4.1	INFORMANTER.....	47
4.1.1	<i>Opprinnelsesland, kjønnsfordeling og adopsjonsalder</i> .....	47
4.1.2	<i>Alder</i> .....	49
4.1.3	<i>Narrativene</i> .....	50
4.2	HVORDAN FREMSTILLER 4-ÅRINGENE HENDELSENE I SINE NARRATIVER? .....	51
4.2.1	<i>Introduksjonsfrasen</i> .....	51
4.2.2	<i>Global struktur</i> .....	55
4.3	HVORDAN SKAPER 4-ÅRINGENE KOHESJON I SINE NARRATIVER? .....	65
4.3.1	<i>Eksplisitte konnektorer</i> .....	65
4.3.2	<i>Implisitte konnektorer</i> .....	68
<b>5.</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>73</b>
	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>77</b>

---

<b>KILDELISTE.....</b>	<b>79</b>
<b>VEDLEGG 1 .....</b>	<b>85</b>
<b>VEDLEGG 2 .....</b>	<b>86</b>
<b>VEDLEGG 3 .....</b>	<b>87</b>
<b>VEDLEGG 4 .....</b>	<b>88</b>
<b>VEDLEGG 5 .....</b>	<b>91</b>

## 1. Innledning

FNs konvensjon om barns rettigheter sier at barnets beste alltid skal være et grunnleggende hensyn ved alle handlinger som berører barnet. Dersom et barn ikke kan bo i sin biologiske familie i sitt opprinnelsesland, har barnet rett på familie i et annet land (Barne- og likestillingsdepartementet 2000). Etter norsk lov om adopsjon § 2 skal adopsjoner være til *gagn for barnet*. Dette omhandler mer enn at adopsjonen i seg selv er til barnets beste og således utgjør et gode for barnet; det internasjonalt adopterte barnet også må ivaretas i et livsløpsperspektiv.

I 2005 kom om lag 850 barn til Norge gjennom internasjonal adopsjonsformidling (Befolkningsstatistikk, Adopsjonar 2005). Internasjonale adopsjoner er betinget av krig, sult og naturkatastrofer, samt av økonomisk oppgang og nedgang (Dalen & Sætersdal 1988). Dette kommer for eksempel til uttrykk gjennom at tallene på internasjonalt adopterte barn fra Kina og Sør-Korea er på vei ned. Disse landene har i de senere år gjennomgått en sterk økonomisk vekst.

Tidligere har forskning vedrørende internasjonalt adopterte barn i hovedsak hatt fokus rettet mot arv- og miljøproblematikk, men i nyere tid står identitet, livskvalitet og språk i fokus for forskningen (Sletta 2006, Hough 2005, Rasmussen 2000, Botvar 1999, Cederblad mfl 1994).

Forskningen på internasjonalt adopterte språk- og skolefaglige mestring har avdekket en høy forekomst av problemer blant denne gruppen barn (Dalen & Sætersdal 1999):

*Forskning viser at rundt 30 % av de utenlandsadopterte elevene strever med skolefagene (...) manglende språklige ferdigheter, konsentrasjonsvansker og liten evne til å innordne seg regler og normer for atferd på skolen er medvirkende årsaker til at en forholdsvis høy prosent av de utenlandsadopterte elevene nettopp har vansker med skolefagene (s. 49).*

Dalen (2005) understreker at internasjonalt adopterte barn med rette kan kalles resiliente, og til tross for at faglitteraturen viser til mange vanskelige og triste møter



---

mellom barn og den nye familien, rapporteres det også om en rekke solskinnshistorier (Dalen & Sætersdal 1999). Forskning vedrørende internasjonalt adopterte barns språk har avdekket en relativt stor forekomst av språklige problemer blant denne gruppen. Resultater fra studier vitner om et spenn i funn fra 25 til langt over 40 % forekomst (Berntsen & Eigeland 1986, Gardell 1979). Internasjonalt adopterte barns dagligspråk har på mange måter vist seg å være tilfredsstillende, men flere empiriske undersøkelser støtter opp om at det er store forskjeller mellom dagligspråklige ferdigheter og skolespråklige ferdigheter (Hene 1987, Sætersdal & Dalen 1988, Dalen & Rygvold 1999). Selv om funnene og tallene varierer, er det blant forskerne enighet om at forekomsten av språklige problemer er større blant denne gruppen enn blant resten av befolkningen.

Hvordan man skal betegne internasjonalt adopterte barns språklige vansker kan diskuteres. Innen faglitteraturen benyttes begrepene *språkproblemer* og *språkvansker* om hverandre. Språkvanskebegrepet kan imidlertid oppfattes som en for streng betegnelse på barnas språklige problemer. Begrepet står sterkt innen det logopediske fagfeltet og har i stor grad sin forankring i barns generelle språkvansker og i diagnosen spesifikke språkvansker. Ifølge Leonard (1998) er forekomsten av diagnosen spesifikke språkvansker om lag 7 % av befolkningen. En liten gruppe internasjonalt adopterte barn har på lik linje med den øvrige befolkningen vist seg å ha spesifikke språkvansker. Her kan det være på sin plass å benytte språkvanskebegrepet. Sammenliknet med de få barna som har spesifikke språkvansker utvikler hvert tredje internasjonalt adopterte barn språklige problemer. Adopterte barn har opplevd et kontinuitetsbrudd i språklig utvikling, og står dermed i fare for å henge etter sine jevnaldrende norskfødte i utviklingen (Rygvold 1999). De språklige problemene som denne gruppen barn står i fare for å utvikle, kan i stor grad forstås som en følge av kontinuitetsbruddet i utviklingen. Vanskene barna opplever kan tolkes som påført av omgivelsene, og er et resultat av miljøskiftet barna opplever i tidlig alder. Det kan følgelig være på sin plass å benytte begrepet *språklige problemer* heller enn *språkvansker* når man omtaler internasjonalt adopterte barns

språk. Uansett begrepsvalg er det viktig å understreke at språkproblemene ikke er uttrykk for en statisk tilstand, men at alle menneskers språk er i stadig endring.

Det som også ser ut til å være tilfelle, er at de språklige problemene ikke kommer til uttrykk før i skolealder, og at disse vanskelig lar seg avdekke i førskolealder. Alt rundt barnet er nytt; familie, kultur, miljø, klima og ikke minst språk (DeGeer 1992). Barna må dermed få tid på seg til å tilpasse seg sine nye omgivelser før man starter en språklig utredning. Det er likevel gjort en rekke undersøkelser på internasjonalt adopterte førskolebarns språk de siste tiårene.

Ensidig bruk av tester kan være uheldig i utredningen av alle barns språkferdigheter, men de kan være spesielt uheldige i utredningen av internasjonalt adopterte barns språk. Resultatene vil i visse tilfeller ikke kunne vise barnets reelle språkferdigheter og heller ikke gi innsikt i hans eller hennes potensiale for språk (Rygvoid 1999). Dette kommer ikke til uttrykk gjennom såkalte *objektive* tester og deres abstrakte lingvistiske systemer. Volosinov (1973) (i Duranti & Godwin 1992) uttrykker forholdet mellom verbal kommunikasjon og abstrakte lingvistiske systemer slik:

*Verbal communication can never be understood and explained outside of (...) connection with a concrete situation (...) Language acquires life (...) in concrete verbal communication, and not in the abstract linguistic system of language forms, nor in the individual psyche of speakers.*

Jeg søker dermed i denne studien å undersøke kvalitativt andre måter å utrede internasjonalt adopterte barns språk på, gjennom metoder som ligger nærmere barnas spontane, daglige språk.

Å fortelle om opplevelser i narrativ form er et redskap for å skape mening i tilværelsen (Bruner 1990), og barns narrative kompetanse har vist seg å være et godt uttrykk for deres generelle språklige ferdigheter (Gjems 2006). Fortellinger er så sterkt til stede i våre liv at vi knapt legger merke til dem (Niles 1999). Barns evne til å fortelle historier er et uttrykk for deres konkrete verbale kommunikasjon og er således avhengig av utviklingen av barns språklige bevissthet og av deres stadig mer kompliserte språkbruk. Som en følge av dette kan det sies at fortellinger befinner seg

i krysningspunktet mellom dagligspråket og det Dalen & Rygvold (1999) kaller skolespråket. Følgelig omhandler denne studien en narrativ analyse av internasjonalt adopterte 4-åringers fortellinger.

Narrativ analyse har sitt utspring i litteraturvitenskapen, men har i senere tid fått oppmerksomhet innen en rekke andre fagområder (Holter 1996). Min analyse vil ha utgangspunkt i tekstlingvistikkens måte å analysere narrativer på.

## 1.1 Problemstilling

Med bakgrunn i denne informasjonen har jeg utarbeidet følgende hovedproblemstilling:

*Hvordan kommer internasjonalt adopterte 4-åringers narrative ferdigheter til uttrykk gjennom deres fortellinger?*

Narrative ferdigheter er i denne sammenhengen forstått som å ta kommunikasjonsansvar og å gjøre narrativet felles for både forteller og lytter (Hagtvatn 2004). Dette inkluderer følgelig evne til å konvertere en erfaring eller en hendelse til et språklig uttrykk og presentere denne i en sammenhengende fortelling.

Jeg har videre utdypet problemstillingen med tre forskningsspørsmål:

- Hvordan fremstiller internasjonalt adopterte barn hendelsene i sine narrativer?
- Hvordan skaper internasjonalt adopterte barn kohesjon i sine narrativer?
- Er det forskjell mellom internasjonalt adopterte barns narrativer og norskfødte barns narrativer?

Forskningsspørsmålene er ment å legge føringer for utformingen av studien og oppgaven.

## 1.2 Oppgavens disposisjon

I oppgavens teoridel vil jeg presentere og gjøre rede for internasjonale adopsjoner, her med hovedvekt på internasjonalt adopterte barns språklige utvikling. Videre presenteres narratologi og utviklingen av narrativ analyse før jeg gjør rede for hva vi kan forvente av 4-åringers narrative ferdigheter. Metodedelen inkluderer redegjørelse for metodevalg og analyse samt drøfting av vitenskapsteoretiske perspektiver og etikk. I resultatdelen presenteres informantene og undersøkelsens funn og resultater. Avslutningsvis drøfter jeg forskningsspørsmålene i lys av funnene mine.

## 2. Internasjonalt adopterte 4-åringer og deres narrativer

Den første delen av oppgaven er todelt. Først vil jeg gi en oversikt over internasjonale adopsjoner; historikk, hvordan internasjonale adopsjoner har utviklet seg som fenomen i Norge og internasjonalt adopterte barns språklige utvikling. Deretter vil jeg gjøre rede for narratologi og gi et innblikk i narrativ analyse. Til slutt vil jeg gi en presentasjon av hva som kan forventes av 4-åringers narrativer. Dette gjøres her ved å referere teori og empirisk forskning gjort på begge forskningsfelt; internasjonale adopsjoner og narratologi.

### 2.1 Internasjonale adopsjoner

Internasjonale adopsjoner har vist seg å være et følsomt forskningsfelt av en rekke grunner. Først og fremst er det følsomt fordi det dreier seg om høyst sensitive temaer som adoptivforeldrenes problemer knyttet til barnløshet, samt det adopterte barnets opprinnelse. Sætersdal & Dalen (1999) refererer til dette som *en fredet privat sone*, som følgelig krever at man som forsker velger en varsom tilnærming til fagfeltet. I adopsjonsprosessen er det flere parter involvert. Disse kan deles inn etter *adopsjonstriangelet* (ibid.); de biologiske foreldrene, barnet og adoptivforeldrene. Jeg vil i dette kapitlet først og fremst ha fokus rettet mot barnet, men jeg vil likevel underveis trekke inn komponenter fra de to andre hjørnene i triangelet der jeg finner det hensiktsmessig.

Internasjonale adopsjoner som fenomen ble for alvor vanlig etter 2. verdenskrig hvor foreldreløse barn fra Tyskland og Hellas ble adopterte fra utlandet. Med Korea-krigen kom den første bølgen med adoptivbarn fra Asia. Så kom resten av Asia, Afrika og Latin-Amerika på banen. Barna fra disse stedene ble i hovedsak adoptert til Vest-Europa, USA, Canada og Australia (Sætersdal & Dalen 1999). Dette gjenspeiler seg i den forskningen vi finner om internasjonalt adopterte barn i dag.

### **2.1.1 Internasjonalt adopterte barn i Norge**

På 1960- og 70-tallet ble lovbestemmelsen om abort revidert. Kravet til selvbestemt abort og lettere tilgang til prevensjonsmidler sto i fokus. Kvinner tok i større grad enn tidligere del i arbeidslivet og de ble gradvis mer selvstendige, også økonomisk (Blom 2005). Dette førte til endrede kår for kvinner og ga dem nye og bedre forutsetninger for å selv å kunne ta seg av sine barn, også utenfor ekteskap. Tallet på innenlandsadopsjoner gikk følgelig ned, og mennesker som selv ikke kunne få barn kunne ikke regne med å adoptere fra Norge. Den første adopsjonsforeningen som ble stiftet, hadde sin opprinnelse i Norsk Korea-forening, opprettet i 1953 av nordmenn stasjonerte ved feltsykehus i Korea under krigen. De bibakte kontakt mellom nordmenn som ønsket å adoptere og koreanske institusjoner som formidlet adopsjon (Verdens Barn 2007). Norge er i dag det landet i verden med flest internasjonale adopsjoner per innbygger. Ifølge offisielle tall fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) ble det i 2005 adoptert 890 barn og 95 % av disse barna var internasjonalt adopterte. Denne barnegruppen utgjør omkring 1 % av alle barn som blir født i Norge hvert år (Dalen & Rygvold 2004a), og de har de samme rettighetene etter norsk lov som biologisk-fødte barn (Barne- og likestillingsdepartementet 1997). Hele  $\frac{2}{3}$  av de internasjonalt adopterte barna som kom til Norge i 2005, kommer fra Kina. For sjette år på rad toppet Kina statistikken som opphavsland med hele 330 barn. Tallene viser at nært sagt alle barn adoptert fra Kina er jenter (Befolkningsstatistikk, Adopsjonar 2005). Følgelig er  $\frac{2}{3}$  av internasjonalt adopterte barn som adopteres til Norge i dag, jenter.

Dalen & Rygvold (2004a) viser til at over halvparten av alle internasjonalt adopterte barn som kommer til Norge i dag er under ett år gamle. Gjennomsnittlig adopsjonsalder i Norge i dag er omkring 1 år og 3 måneder, men bak gjennomsnittet skjules store sprik i alder. Noen barn er så unge som 3-4 måneder ved ankomst til Norge, mens andre barn har rukket å fylle 5 år før ankomst. Til tross for disse ekstremtilfellene viser tallene at hovedtyngden av internasjonalt adopterte barn i Norge i dag kom til landet omkring ett årsalder. Det vil si at de fleste adopterte barn i Norge i dag allerede før ankomst til Norge har startet sin språklige og kommunikative

utvikling på sitt første morsmål. Mange av dem har allerede rukket å si sine første ord.

## 2.2 Internasjonalt adopterte barns språklige utvikling

En internasjonal adopsjon utgjør et kontinuitetsbrudd i barnets språklige utvikling. Hvordan adopsjonen påvirker kommunikasjons- og språkutviklingen er avhengig av barnets individuelle forutsetninger, stabilitet i levekårene og erfaring med språk og kommunikasjon fra adopsjonslandet (Dalen & Rygvold 2004a). Jeg vil presentere og diskutere disse elementene i dette kapitlet. Inndelingen nedenfor er ikke ment å være en diskusjon om arv og miljø. Intensjonen er her å illustrere et utsnitt av utallige prosesser som kan ha innvirkning på internasjonalt adopterte barns språkutvikling, med fokus på forskning vedrørende barnet, heller enn omgivelsene.

### 2.2.1 Før adopsjonen

Forskning viser at preadopsjonelle forhold kan ha like stor innflytelse på barns senere utvikling som adopsjonsalder har (Rygvold 2007). Det er som regel store usikkerhetsmomenter knyttet til preadopsjonelle forhold. Informasjonen som foreldre blir gitt vedrørende alder og helsemessige forhold, har i en del tilfeller vist seg ikke å stemme (Dalen 2004). Det er store variasjoner i tilbudet barna blir gitt i forkant av adopsjonsprosessen. Noen barn har tilbrakt tiden før adopsjonen i fosterfamilie, men flesteparten av barna kommer fra barnehjem og institusjoner.

*(...) the longer the institutionalization, the more behavior problems, particularly in the areas of social problems, thinking and attention (s. 7).*

Groza (1999) presenterer her faktorer som i stor grad har innvirkning på barns språkutvikling. Det er de tidligere institusjonaliserte barna det i hovedsak skal handle om her.

På tross av at de preadopsjonelle forholdene i mange land er forbedret, dukker det stadig opp nye tilfeller hvor det avdekkes at barn oppholder seg i ikke-stimulerende og depriverende miljøer i forkant av adopsjonen (Dalen & Rygvold 2004a, Dalen & Sætersdal 1999). Tetzchner mfl (1993) uttrykker forholdet mellom språklig utvikling og depriverende miljøer på denne måten:

*Jo flere muligheter for kommunikasjon som er fjernet på grunn av funksjonshemming eller miljøfattigdom, desto større er risikoen for at et barn utvikler språkvansker. Ingen bestemt form for kommunikasjon er nødvendig, men faller for mange former for kommunikasjon bort, øker sannsynligheten for feilutvikling (s.93).*

Det har vist seg at barnehjemsinstitusjonene ikke i tilstrekkelig grad ivaretar barns grunnleggende behov (Beckett mfl 2006). Dette gjelder også behovet for nærhet og kommunikasjon. I institusjonshverdagen har barna mest sannsynlig måttet dele omsorgsgivernes oppmerksomhet og voksenkontakt med et stort antall andre barn. Hough (2005) refererer i denne sammenhengen til barnehjemsinstitusjoner i Romania, hvor omsorgsgiverne hadde mindre enn 30 minutter i en-til-en-situasjoner med hvert barn per dag. En studie av barn adopterte fra barnehjemsinstitusjoner i Romania til England har rettet oppmerksomhet mot den psykiske og fysiske risikoen ved deprivasjon i tidlig alder. Undersøkelsen avdekket at varigheten av institusjonsoppholdet hadde større innvirkning på barnets senere kognitive utvikling enn barnets alder ved adopsjonen (Beckett mfl 2006). I denne undersøkelsen så det ut til at de barna som oppholdt seg i institusjon under 6 måneder, ikke ble påvirket av institusjonsoppholdet på samme måte som de barna som oppholdt seg i institusjon i over 6 måneder. En av forklaringene på dette kan være at barna med kortere opphold i institusjon kommer seg raskere etter adopsjonen, enn de som har vært institusjonaliserte i over et halvt år. Denne gruppen viste kognitive utfall ved 11-årsalder som her forklares som en følge av institusjonaliseringen. De kognitive ferdighetene ble målt ved Wechsler's Intelligence Scale som også inkluderer språklige ferdigheter. Gjennomsnittlig adopsjonsalder i Norge i dag er som nevnt 1 år og 3 måneder. Det kan dermed være rimelig å anta at mange av de barna som



adopterer til Norge i dag har institusjonsopphold bak seg som i varighet overstiger 6 måneder.

Det ser ut til at barn i institusjon får tilgang til færre kommunikasjonserfaringer med voksne (Hough 2005). Kommunikasjonserfaring legger grunnlaget for språklig utvikling, som finner sted i samtaler mellom barn og voksne (Clark 2003). Gjennom samtalen gir voksenpersonen barnet, direkte eller indirekte, informasjon om språk. Barn som i mindre grad får ivaretatt sine kommunikasjonsbehov, vil følgelig få mindre erfaring med og dermed også mindre informasjon om språkets regler.

Noe av drivkraften i å lære språk ligger i muligheten til å kunne påvirke sine omgivelser og derigjennom utvikles barns pragmatiske ferdigheter. Voksne mennesker forstår i stor grad at en av språkets viktigste funksjoner er å påvirke andre menneskers tanker, ønsker og intensjoner. De vet at deres kommunikasjonssignaler har innflytelse på lytterens mentale tilstand. Shive & Markman (2001) fant i sin studie at barn i tidlig alder (før fylte 2 år) er bevisst på hvordan deres kommunikative signaler påvirker deres lyttere. Barn som de første leveårene oppholder seg i institusjon vil sannsynligvis ikke utvikle den samme bevisstheten rundt de kommunikative signalene som barn oppvokst i miljøer med få og nære omsorgsgivere. Hough (2005) avdekket i sin undersøkelse blant 44 internasjonalt adopterte barn fra institusjoner i Øst-Europa i alderen 6-12 år, at disse barna skåret lavere på tester av pragmatiske ferdigheter enn sine jevnaldrende. Dette funnet viste seg å korrelere høyt med varighet av institusjonsopphold før adopsjonen fant sted.

Opphold i fosterhjem i tiden før adopsjonen, hvor mulighetene for sosialt samspill og emosjonell tilknytning sannsynligvis er større, vil derimot kunne ha en annerledes innflytelse på barnets språklige utvikling. På tross av de preadopsjonelle forholdene har det vist seg at når barna etter adopsjonen befinner seg i stimulerende og utviklingsfremmende miljøer, gjør de store utviklingsmessige fremskritt, språklig og generelt på alle utviklingsfronter. Denne kolossale utviklingen som finner sted de to første årene etter adopsjonen, vitner om fordelene adopsjonen utgjør for disse barna (Beckett mfl 2006).

På tross av denne utviklingsspurten, viser det seg at en relativt stor andel av internasjonalt adopterte barn får problemer med språk på en eller annen måte. Skandinaviske undersøkelser viser at så mange som 1/3 av internasjonalt adopterte barn kan utvikle språklige problemer (Rygvgold 2007). Hvordan disse vanskene kan komme til uttrykk skal her diskuteres videre.

## **2.2.2 Etter adopsjonen**

Kunnskap om hvordan ulike postadopsjonelle forhold påvirker internasjonalt adopterte barns utvikling er mangelfull. Men det finnes likevel resultater som antyder at de samme risiko- og beskyttelsesfaktorene som gjelder alle barn, også gjelder de internasjonalt adopterte barna (Vinnerljung & Sundell 2007). Det handler i stor grad om barnets individuelle forutsetninger; risikofaktorer for noen barn kan utgjøre beskyttelsesfaktorer for andre og omvendt (Nøvik 1998).

Adoptivfamilier skiller seg noe ut fra resten av befolkningen på den måten at de er relativt *stabile* familier. Dette kommer til uttrykk gjennom deres faste bosettingsmønster og lave skilsmissetall. Det har vist seg at adoptivforeldre til internasjonalt adopterte barn gjennomsnittlig har høyere utdanningsnivå enn resten av befolkningen, og at de har yrker som kan sies å tilhøre det humanistisk-sosiale mellomlaget (Botvar 1999). Dette er forhold som kan virke positivt inn på barnets språklige utvikling, og studier viser at utviklingen på den ene siden skjer raskt (Beckett mfl. 2006, Roberts mfl 2005, Berntsen & Eigeland 1986). På den annen side har den første tiden etter adopsjonen vist seg å være en overgang som er svært vanskelig for mange, både for foreldre og barn (Dalen & Sætersdal 1988).

Etter bruddet i språkutviklingen på grunn av adopsjonen, legger barnet fra seg sitt morsmål til fordel for det språket som snakkes rundt ham/henne. Dalen & Sætersdal (1988) omtaler den første perioden i et nytt land og med ny familie som en *kommunikasjonskrise*. Foreldregruppen rapporterer selv om store variasjoner blant adopterte barn i utviklingen av deres nye morsmål (Dalen & Rygvgold 2007). Eksempelvis har det vist seg at noen barn fortsetter å snakke sitt opprinnelige

morsmål også etter at adopsjonen har funnet sted. Det vil da være nærliggende å anta at disse barna vil oppleve ikke å bli forstått av sine nye omgivelser, og at dette kan føre til frustrasjon hos barnet. Hene (1987) hevder at barna sjelden opprettholder sitt første språk over tid. Dette til tross for at foreldrene legger forholdene til rette for det. Noen barn blir i sin nye familie og nye hverdag tause i en periode etter adopsjonen, før de begynner å ta i bruk sitt nye morsmål. Dette kan foreldrene finne frustrerende (Dalen & Sætersdal 1988).

Det er i denne sammenhengen viktig å understreke at spekteret av reaksjoner og mestringsstrategier hos de internasjonalt adopterte barna i deres nye hverdag er mangfoldig. Mange forhold kan ha innvirkning på hvordan barnet mestrer sin nye hverdag og overgangen fra et språk til et annet; i tillegg til de pre- og postadopsjonelle forholdene som er presenterte ovenfor, er det barnets individuelle forutsetninger som i stor grad er med på å avgjøre hvordan han/hun takler den nye hverdagen (Dalen & Rygvold 2004a).

### **2.2.3 En annerledes språkutvikling**

Internasjonalt adopterte barn har på grunn av kontinuitetsbrudd i språkutviklingen en forsinket språktilegnelse. Varigheten av denne forsinkelsen har vist seg å variere (Rygvold 1999). Den språklige utviklingen er ikke bare forsinket, men den har vist seg å ha et noe annerledes preg enn det vi kaller normalspråklig utvikling. Hvordan dette kan komme til uttrykk skal her gjøres rede for, følgelig intenderer jeg å se internasjonalt adopterte barns språkutvikling i lys av terminologi fra normalutvikling.

Berntsen & Eigeland (1986) fant i sin undersøkelse blant foreldre av 241 internasjonalt adopterte barn at de barna som tidlig startet å forstå og snakke norsk (i løpet av de første 4 månedene) hadde mindre sannsynlighet for å utvikle språklige vansker i senere alder. Det å være enebarn så ut til å være en positiv faktor i så henseende. Kun 25 % av Berntsen og Eigelands utvalg viste seg å ha språklige vansker. Dette er et relativt lavt tall sammenliknet med andre studier som viser til resultater over 40 % (Hough 2005, Hene 1987, Gardell 1979). Gardell (1979)

benyttet et klinisk materiale i sin undersøkelse, noe som kan forklare den høye forekomsten (49 %) av språklige problemer. Det ser til tross for språk i funn, ut til å være enighet om at rundt 1/3 av internasjonalt adopterte barn kan komme til å utvikle problemer av språklig art (Dalen & Rygvold 2007).

Roberts mfl (2005) fant at det de kaller *second first language acquisition* skjer i stor hastighet blant barn adoptert fra Kina. Hough (2005) uttrykker forskjellen mellom de barna som har startet sin språklige utvikling på sitt nye språk og de som ikke har det på denne måten:

*Younger adopted children who do not yet understand the meaning of the concept in their first language have a very different and more complex task. They must not only acquire the word, but also the concept of word (s. 157).*

I sin iver etter å lære norsk, kan barna i for stor grad fokuserer på språkets form og lydklang, heller enn på språkets meningsinnhold (Rygvold 1999). Det er grunn til å tro at imitasjonen av lydklanger som således utgjør en *felleskode* mellom foreldre og barn, forsterkes av foreldrene. Felleskoden utgjør dermed en sosial kontrakt om inn- og avkoding (Rommetveit 1972). Et felles språk vil for både foreldre og barn være et uttrykk for tilhørighet. Imitasjonen blir følgelig et funksjonelt verktøy som gjør barnet bedre i stand til å kommunisere med omgivelsene (Hene 1987).

Dalen & Rygvold (2004a) viser til at internasjonalt adopterte barn har en språkfasade som *blender* sine omgivelser. Med dette siktes det til at de ekspressive språkferdighetene har vist seg å være noe sterkere enn de impressive blant internasjonalt adopterte førskolebarn (Lyngstøl 1994, Hvistendahl 2006). Dette står i kontrast til normalspråklig utvikling der språkforståelsen som regel kommer forut for talespråk (Leonard 1998). De internasjonalt adopterte barna kan dermed komme til å lure sine omgivelser ved hjelp av talespråket til å tro at de har sterkere språklige ferdigheter enn de har (Dalen & Rygvold 2004a).

Det kan altså se ut til at ord og uttrykk vekker assosiasjoner i kraft av deres lydklang heller enn i kraft av det Rommetveit (1972) kaller semantisk-assosiative nettverk. I

ytterste konsekvens kan dette føre til at barnets begrepsapparat blir overflatisk og mangelfullt (Rygvdal 1999). Dalen & Sætersdal (1988) fant i sin undersøkelse av 182 barn adopterte til Norge at barna manglet en dypere forståelse av dagligdagse ord og uttrykk.

Rygvdal (1999) påpeker at den raske talespråklige utviklingen som finner sted etter adopsjonen kan være et uttrykk for barnas forsøk på å veie opp for språkinnlæringens relativt korte varighet. Barna ser i denne perioden ut til å støtte seg til kontekstinformasjon og pragmatiske ferdigheter i språkforståelsen (Hene 1987). Rommetveit (1972) definerer pragmatiske ferdigheter som å forstå intensjonen med en språklig ytring. Hough (2005) fant i sin studie (jf 2.2.1) at de internasjonalt adopterte barna i gjennomsnitt hadde dårligere pragmatiske ferdigheter enn sine jevnaldrende. Dette støtter opp om funn avdekket av Hene (1987). Hun fant at de internasjonalt adopterte barna hadde vansker med å forholde seg til samtalens regler for turtaking. Barna hadde i tillegg vansker med å motta informasjon uten støtte i kontekst. Rommetveit (1972) viser til at kontekstavhengighet er et uttrykk for manglende desentrering i barns språk. Sviktende evne til desentrering gir seg til kjenne i barns egosentriske språklige kommunikasjon. Piaget (1976) påpeker at denne har sitt utspring i at barn har mangelfull evne til å ta andres perspektiv som kommer til uttrykk gjennom *le monologue collectif*, barnets kollektive monologer<sup>1</sup>. Førskolebarn befinner seg i stor grad i språket når de lærer å bruke det (Hagtvet 2004). Språket blir dermed innfelt i en subjektiv ramme av her og nå:

*Skort på de-sentrering gir seg nettopp til kjenne i eit underliggjande postulat om at den andre til kvar tid ser det same og har det same i tankane som ein sjølv, det vil si i ein ureflektert føresetnad om konvergens i minne og merksemd mellom talar og tilhøyrar (Rommetveit 1972; 48-49).*

Rygvdal (1999) fant at internasjonalt adopterte 5-åringer hadde en setningsoppbygging som ikke fulgte norsk syntaks. Hun diskuterer hvorvidt dette er

---

<sup>1</sup> Gjennom kollektive monologer uttrykker barn seg språklig, men de henvender seg ikke til noen (Piaget 1976).

et uttrykk for utprøving av nye strukturer i en aktiv og kreativ tilegnelse av et nytt språk. Disse funnene er i tråd med Hough (2005) sine funn. Hene (1987) fant videre at de adopterte barna i hennes studie hadde vansker med å fortelle en historie i riktig rekkefølge, og dermed også med å gjøre en historie forståelig for lytteren.

Internasjonalt adopterte barns språklige problemer er ofte blitt forklart med at det er forskjell på dagligspråklige og skolespråklige ferdigheter, og det er når språket i større grad benyttes som medium for læring at problemene kommer til uttrykk (DeGeer 1992, Dalen & Rygvold 1999, Dalen & Rygvold 2004b). Disse ser ut til å tilta ved økende alder og sammenliknet med resten av befolkningen mottar et relativt stort antall av denne gruppen barn spesialundervisning i løpet av skoleårene. Dalen & Rygvold (1999) fant imidlertid at effekten av spesialundervisningen for mange ser ut til å utebli.

Dalen & Rygvold (1999) avdekket forskjeller mellom internasjonalt adopterte elevers språklige og skolefaglige fungering og påpeker dermed at gjennomsnittresultatene kan være tilslørende. En gruppe internasjonalt adopterte elever viste seg å ha bedre skolefaglige prestasjoner enn sine norskfødte klassekamerater. En forholdsvis stor gruppe adopterte skåret langt dårligere, og dermed kan gjennomsnittsberegningene av resultater være misvisende. Det har vist seg at barn adopterte fra Korea skiller seg ut fra resten av gruppen internasjonalt adopterte barn ved relativt sterke ferdigheter hva gjelder både språk og skolefaglig mestring. Funn kan tyde på at det samme gjelder barn adopterte fra Kina (Dalen & Rygvold 2007).

## 2.3 Narratologi

Narratologi er teorien om fortellinger. I tradisjonell snever forstand henger narratologi nært sammen med 1960- og 1970-årenes franske litteraturvitenskapelige strukturalisme, og i sitt utspring hadde narratologien utelukkende litterære tekster som sitt interesseområde (Iversen & Skov Nielsen 2004). I dag benyttes

narratologibegrepet som en samlebetegnelse for et vesentlig bredere og mer heterogent felt av erkjennelsesinteresser.

Narratologien bar i 1970-årene preg av at man etterstrebet å kombinere analyse av fortellermåte med analyse av tematikk og handlingsforløp. At strukturalistene skjematiskerte litteraturens fortellersituasjoner høstet sterk kritikk, et skjema ville aldri kunne fange inn den enkelte fortellings individualitet. Det narratologiske feltet fikk etter dette en nedgang for så å gjenoppblomstre på 1990-tallet og har etter det bevist sin anvendelighet i blant annet studier av ikke-litterære tekster, av film, av bilder og av dagligspråket (Iversen & Skov Nielsen 2004). Fortellinger slik vi kjenner dem i dag, ser ut til å ha røtter tilbake til forhistorisk tid. Det hevdes at disse er så sterkt til stede i våre liv at vi tar dem for gitt og knapt legger merke til dem (Niles 1999). Den faglige interessen for fortellinger som tekstlingvistisk<sup>2</sup> fenomen startet på 1960-tallet med blant andre Labov & Waletzky (1967). Fortellinger, videre referert til som narrativer, er en genre med egen diskurs<sup>3</sup>. Mestring av denne diskursen forener kompetanse på mange nivåer; alt fra det å bygge opp ord, ytringer og tekster til det å ha kunnskap om hvordan språket brukes i ulike sammenhenger (Lind 2000). Hva som kjennetegner muntlige narrativer diskurs, diskuteres videre i det følgende.

### 2.3.1 Hva er et muntlig narrativ?

Ønsket om å ha mulighet til å levere faste, ikke-kontekstavhengige beskrivelser av fortellinger har stått sentralt innen narratologien på 2000-tallet (Iversen & Skov Nielsen 2004). Muntlige narrativer er blitt definert på en rekke ulike måter. Labov & Waletzky (1967) viser til at narrativer inneholder tre komponenter; *orientation*, *complication* og *resolution*. Disse er her oversatt etter Chatman (1978), og vil i det følgende bli omtalt som *handling*, *opptrapping* og *avklaring*. De fleste definisjoner

---

<sup>2</sup> Begrepet tekst refererer til en språklig helhet innenfor en kommunikativ ramme, denne har sammenheng og en kommunikativ funksjon (Vagle mfl 1993).

<sup>3</sup> Begrepet diskurs refererer til tekst i kontekst (Lind 2000, Vagle mfl 1993).

konsentrerer seg om at de disse komponentene er ordnet omkring narrativets tidslinje (Berman & Slobin 1994). Labov & Waletzky (1967) påpeker at narrativgenren skiller seg fra andre samtalegenre ved at fortellingen involverer den som forteller, enten som aktør eller observatør. Ifølge Chatman (1978) er et narrativ først og fremst en sekvensiell sammensetning. Følgelig vil narrativets begivenheter i stor grad være forbundet eller følge hverandre i kronologisk rekkefølge. Det sterke tidskriteriet har vært og er fortsatt omdiskutert. Den fremste innvendingen mot dette er at den stramme fremstillingen av narrativer langs en kronologisk tidsakse ser ut til å være et vestlig fenomen (Bamberg 1987). Bamberg (1987) diskuterer tidskriteriet og kommer til den slutningen at narrativer består av *narrative clauses*, og at endring i rekkefølgen av disse - altså av tidslinjen - kan endre narrativets innhold.

Sammenkjedingen av hendelseselementer kombinert med kontekstinformasjon står sentralt i narratologi (Iversen & Skov Nielsen 2004). Dermed kan muntlige narrativer og deres diskurs forstås som en sammensmelting av språklig form, innhold og bruk.

### ***Barns muntlige narrativer***

Narrative strukturer er en del av barns sosiale interaksjon allerede før interaksjonen tar språklig form (Bruner 1990). Bamberg (1987) uttrykker tilegnelsen av narrativ diskurs på denne måten:

*Global level of discourse organization – as vague as this notion may be for a young child – must be viewed as a product of top-down processing strategy (s.189).*

Det er blitt diskutert hvorvidt narrativbegrepet kan brukes på barns fortellinger. Dette fordi narrativbegrepet kan stå i fare for å overbrukes. Aukrust (1995) definerer muntlige narrativer på denne måten:

*Samtaler som i bred forstand relaterer eller binder sammen fortidige, samtidige eller fremtidige hendelser eller hendelsesaspekter (s.201).*

Denne definisjonen er vid og har blitt benyttet av Aukrust i arbeid med de yngste førskolebarna. Siden barna i min undersøkelse er 4-5 år gamle, kan Aukrusts definisjon bli for vid. Smalere definisjoner av muntlige narrativer har fokus på



fremstilling av komponenter i kronologisk rekkefølge i motsetning til hos Aukrust hvor tidslinjen kan være av både eksplisitt og implisitt karakter. Strukturering av de refererende og evaluerende elementene i hensiktsmessige sammenhenger, samt å skape sammenheng disse imellom ved bruk av årsaks- og tidsrelasjoner, uttrykt gjennom lingvistiske konnektorer, for eksempel konjunksjoner og deiksis, står sentralt (Bamberg 1987, Berman & Slobin 1994). Denne måten å definere muntlige narrativer på er smalere enn den første, særlig når det gjelder kravet til kronologi og eksplisitt sammenbinding.

### **2.3.2 4-åringers narrative ferdigheter**

Jeg intenderer her å gi et innblikk i hva som kan forventes av 4-åringers narrative ferdigheter. Disse ferdighetene kommer, som tidligere nevnt, til uttrykk gjennom språklige ferdigheter. Alderen mellom 3 og 5 år er omtalt som alderen der språket beveger seg fra et enkelt småbarnspråk mot et mer komplekst og voksent språk. Dette innebærer at barnet mestrer stadig mer kompliserte former av språket når det gjelder både språklig form, innhold og bruk. 4-årsalderen ansees som et viktig steg i syntaktisk utvikling. Denne består i å kunne koordinere og ordne setninger hierarkisk, noe som for eksempel kommer til uttrykk gjennom barnets bruk av leddsetninger. Sideordnende og underordnende konjunksjoner representerer altså tegn på stadig mer komplekse syntaktiske ferdigheter i 4-åringers språk (Tetzchner mfl 1993). Følgelig vil jeg underveis forsøke å supplere hva som kan forventes av 4-åringers narrative ferdigheter med hva som kjennetegner 4-åringers språklige ferdigheter.

Studier rapporterer generelt om økende narrative ferdigheter hos barn i løpet av førskolealder (Berman & Slobin 1994, O'Neill mfl 2004, Peterson & McCabe 1983). På lik linje med barnets språk, er den narrative kognisjonen i stadig utvikling og innehar stadig mer komplekse former gjennom førskolealder og tidlig skolealder. Narrative ferdigheter er et uttrykk for narrativ kompetanse og kognisjon. Den narrative kognisjonen er igjen et uttrykk for sosial, kognitiv og pragmatisk utvikling (O'Neill mfl 2004).

Til tross for dette, er Berman & Slobins inndeling av narrative ferdigheter etter alder den eneste oversikten vi har over utviklingstrinn av barns narrative kompetanse. Jeg vil dermed her støtte meg til Berman & Slobin (1994) samt funn fra en rekke empiriske studier som er gjennomført blant førskolebarn. Utredningsmaterialet benyttet i disse undersøkelsene består i bildesekvenser, ikke ulike den bildesekvensen barna i denne undersøkelsen er blitt presentert. Bildematerialene varierer noe i antall bilder. Ut fra dette vil jeg forsøke å utlede hva det er hensiktsmessig å forvente av 4-åringers evne til å utforme et muntlig narrativ, her med særlig vekt på narrativenes innhold og struktur.

### *Innhold*

En viktig oppgave i utviklingen mot stadig mer kompliserte narrative ferdigheter blir å begrunne hvorfor narrativet er verdt å fortelle. Dette begrunnes gjennom narrativets handlingselementer og ikke minst gjennom narrativets høydepunkt. Før 6-årsalderen kjennetegnes barns narrativer ved at barna hopper fra hendelse til hendelse. Så langt som opp til 4-års alder benyttes i stor grad primitive strukturer i form av beskrivelser og enkle hendessekvenser. Barn under 4 år fullfører sjelden sine narrativer (Hudson mfl 1992, Peterson & McCabe 1983). Studier viser at de yngste førskolebarna har problemer med å bygge opp narrativer mot et poeng eller mot en logisk konklusjon. Først i 5-årsalderen gir barnas narrativer uttrykk for historiebevegelse. De blir her utformet på en slik måte at de henger sammen, har et helhetlig preg samt fullføres i større grad enn de gjør blant yngre førskolebarn (Applebee 1978).

Det kan se ut til at 4-årsalderen utgjør et skille i narrative ferdigheter hva gjelder selvstendighet i utformingen av narrativer. Barn helt ned i 2-3 årsalderen benytter seg av narrative strukturer i sin hverdag, men disse narrativene har et høyst personlig og idiosynkratisk preg. Sammenliknet med 3-åringer har 5-åringer vist seg å være mer selvstendige i utformingen av narrativer (Berman & Slobin 1994). Som en følge av dette ser 3-åringer ut til å forvente voksen samtalestøtte i utformingen i større grad enn 5-åringer. Andreassen (1997) fant det i sin studie nærmest umulig å analysere 3-

åringers narrativer uten å inkludere respons fra lytteren. Barn utvikler sine narrative ferdigheter i samhandling med voksne, hvor voksenrollen innebærer å prompte, oppmuntre samt bygge opp stillas rundt det barnet har opplevd og ønsker å fortelle om, om og om igjen (Peterson mfl 1999). 4-årsalderen ser altså ut til å utgjøre en overgang fra samtalestøttet til mer selvstendig utforming av narrativer. Det ser også ut til at 3-åringer benytter seg mer av fantasi når de blir bedt om å fortelle hva som skjer på bilder enn det 5-åringer gjør (Berman & Slobin 1994). 5-åringer evner i større grad å holde narrativet innenfor rammene av det som vises i bildematerialet. Det er altså ut fra resultatene av disse undersøkelsene nærliggende å påstå at mindre voksenstøtte samt redusert bruk av fantasi i narrativ utredning av 4-åringer, begge er tegn på utvikling mot mer voksne og komplekse narrative strukturer.

Det har vist seg at barn helt ned i 3-årsalderen føler trang til å knytte referanser til karakterenes følelser og sinnsstemninger i deres narrativer. De knytter følelser til det de allerede vet om omgivende hendelser og vil på denne måten bidra til å fremme karakterenes handlinger (Bamberg & Damrad-Frye 1991). Bruk av mentale referanser er dermed med på å skape sammenheng i narrativet. Sett i et utviklingsperspektiv, har voksne i møte med narrative oppgaver knyttet til bildesekvenser vist seg i større grad enn barn å inkludere denne helhetsforståelsen og sammenhengen i narrativet. Barn vil i større grad se hvert bilde for seg, enn som en helhetlig sekvens der karakterenes følelser også er et uttrykk for kausalitet. Det understrekes at barns økende kunnskap om hvordan man benytter mentale referanser i fremstillingen av narrativer, er nært knyttet til deres forståelse av hva andre ser og tenker; *theory of mind* (ibid.). I hvor stor grad 4-åringer evner å referere til emosjoner og sinnsstemninger i sine narrativer, vil være et uttrykk for hvorvidt de mestrer å se bildene som en helhet, samt for hvorvidt de evner å sette seg inn i de ulike karakterenes følelser og reaksjoner til hendelsene som finner sted på bildene.

Barn i alle aldersgrupper har vist seg i tillegg til mentale referanser å benytte evaluerende utsagn i utformingen av sine narrativer. Fra 3-årsalderen benytter barn evaluerende former i narrativer som forekommer innad i samtaler (Peterson &

McCabe 1983). De ser også ut til å posisjonere evalueringene hvor de er mest nyttige - angivelig mot slutten av narrativet, med den hensikt å understreke narrativets høydepunkt. I tillegg til å understreke eventuelle høydepunkter, sier de evaluerende utsagnene noe om fortellerens holdninger til det som skjer i narrativet. Barns tidlige bruk av evaluerende utsagn er en metode for å understreke og sette i perspektiv visse hendelser og karakterer (Bamberg & Damrad-Frye 1991). Utsagn kommer til uttrykk gjennom for eksempel ytringer som *bra*, *dårlig*, *fin*, *dum* og så videre.

En relativt komplisert del av narrativ kognisjon har vist seg å være evne til å introdusere karakterer og følgelig opprettholde referansen til karakterene gjennom narrativet. Personlig pronomen benyttes hyppig, og referansen skifter her i samsvar med den som snakker. Referanseskiftene dukker for alvor opp i barns språklige uttrykk i 2-årsalderen (Tetzchner mfl 1993). Når barn skiller mellom navn og pronomen, tyder det på høy grad av sensitivitet i forhold til de forskjellige perspektivene i en samtalesituasjon og til de individene som deltar i den. Tredjeperson ser ut til å være den formen for personlig pronomen som barn tidligst tar i bruk og som de tidligst mestrer fullt ut. Den tidlige forekomsten av tredjeperson i barns språk forklares med at referanser til tredjeperson er mindre kompliserte enn referanser til første- og andreperson. Dette fordi tredjeperson ikke innebærer skiftende referanser (Siewierska 2004).

Barn har vist seg i mindre grad enn voksne å benytte direkte og indirekte tale på vegne av karakterer presentert på bilder/i tegneserier når de introduserer og opprettholder referanser. Direkte tale har i tidligere forskning vært ansett å ha en lettende funksjon i barns narrative aktivitet. Dette særlig i barns overgang til mer komplekse kommunikative former som peker ut over deres lingvistiske ferdigheter (O'Neill & Holmes 2002). Det vises her til at både direkte og indirekte tale bidrar til å gi narrativet dimensjon. Barnas evne til å gjøre narrativet interessant for lytteren står her i fokus. Å skape interesse hos lytteren er et uttrykk for barns pragmatiske ferdigheter. Direkte/indirekte tale har vist seg å spille en til nå undervurdert rolle i 3-4 år gamle barns tidlige forsøk på å introdusere og reintrodusere karakterer i sine

narrativer. I nyere tid blir denne formen for gjengivelse av tale i barns narrativer sett på som et uttrykk for tidlige tegn på mer komplekse kommunikative ferdigheter.

### *Struktur*

Essensielt i utviklingen av narrativ kognisjon er evnen til å binde en fortelling sammen ved hjelp av språklige konnektorer (O'Neill m.fl. 2004). En rekke mekanismer bidrar til at ord og setningskjeder koples sammen til større enheter. Slike mekanismer kan uttrykkes ved hjelp av både eksplisitte og implisitte konnektorer. Det er i stor grad utnyttelsen av disse som skaper sammenheng i teksten (Vagle mfl 1994). Studier vitner om at det mellom 3- og 5-årsalder skjer en utvikling i bruk av konnektorer i narrativer. Strukturen i narrativet har vist seg å være av avgjørende betydning for narrativets indre sammenheng - kohesjon.

Yngre førskolebarn uttrykker flere logisk-semantiske relasjoner gjennom den sekvensielle bindingen *også* og de har en utstrakt bruk av den sideordnende konjunksjonen *og* i sine narrativer. De eldre førskolebarna mestrer i tillegg andre konnektorer for å ivareta samme hensyn (Berman & Slobin 1994). De har en utstrakt bruk av konnektorer som *også*, *da*, *etter*, *mens*, *etter at* og *fordi*. Utviklingsmønsteret indikerer den komplekse relasjonen mellom syntaks, semantikk og pragmatikk med utspring i barnets lingvistiske system (Nelson 1989).

Bruk av stadig mer kompliserte former for konnektorer i narrativer indikerer på lik linje med mentale referanser at 4-åringer i økende grad evner å se bilder som sekvenser og som deler av en helhet – heller enn som atskilte enheter.

Evne til å skape kohesjon i narrativer innebærer i tillegg til bruk av konjunksjoner, korrekt bruk av temporale konnektorer. Disse kommer til uttrykk gjennom blant annet verbenes tempusformer. Hvordan man benytter verbets tider i utformingen av narrativer er et avgjørende element for hvorvidt narrativet gir inntrykk av å ha indre sammenheng. 3-åringers fortsatt umodne språk indikerer inkonsekvent bruk av verbets ulike tempusformer (Berman & Slobin 1994). Skillet mellom 3-åringer og 5-

åringene er skarpt hva gjelder å forankre narrativet i tid. 5-åringene ser i større grad ut til å favorisere én tid av verbet gjennom hele narrativet.

Kohesjonsmekanismer i barns narrativer kommer også til uttrykk gjennom bruk av deiktiske uttrykk. Deiktiske uttrykk er i utgangspunktet ord med en utpekende funksjon. Eksempler på ulike typer deiksis er personlig pronomen (persondeiksis), tidsuttrykk (tidsdeiksis) og stedsuttrykk (stedsdeiksis) (Lind 2000). Det som gjør deiktiske ord vanskelig å tilegne seg er den skiftende referansen. Referansen av disse ordene bestemmes utelukkende av det Lie (1998) kaller *utenomspråklige fakta*. Eksempelvis skifter ord som *her* og *der* referanse med utgangspunkt i hvor man står og hvem som snakker. Man regner på tross av grad av kompleksitet, det deiktiske systemet som tilegnet ved 4-5 års alder.

Wales (1986) var den første som forsøkte å utarbeide ulike utviklingstrinn for deiktisk utvikling hos barn. Deiktiske ord har i utgangspunktet en enkel utpekende funksjon for barnet. Så oppdager barn at en eller annen forskjell eller kontrast er relevant, gjerne i forbindelse med at noe forsvinner og kommer til syne. Deretter oppfatter barn at denne forskjellen har å gjøre med hvordan gjenstandene er plassert i forhold til den som snakker. De skaper dermed romlige holdepunkt og egnede referanserammer. Dette leder til slutt til at et typisk voksensystem for deiktiske kontraster blir utviklet, eksempelvis former som *meg* og *deg*, *her* og *der* mestres til fulle. Mennesker som av ulike årsaker har vansker med språklige uttrykk, har vist seg i større grad enn mennesker uten språklige avvik å benytte deiktiske uttrykk. Dette kan være med på å gi deres språk et vagere og mindre presist preg (Lind 2000).

Jeg har i dette første kapitlet intendert å gi en oversiktlig redegjørelse og innføring i internasjonalt adopterte barns språklige utvikling og 4-åringers narrative ferdigheter i et utviklingsperspektiv. Hva denne teorien skulle komme til å lede til i valg av metode og gjennomføringen av undersøkelsen skal gjøres rede for og diskuteres i neste kapittel.

### 3. Metode

Vitenskapelig metode er det fremste kriteriet på vitenskapens rasjonalitet (Kvernbekk 2002), og må følgelig velges ut fra undersøkelsens intensjon. Denne undersøkelsen har flere siktemål eller hensikter. For det første søkes det her å undersøke hvilke narrative ferdigheter som kommer til uttrykk gjennom internasjonalt adopterte 4-åringers fortellinger samlet inn gjennom testsituasjoner. For det andre vil jeg sammenlikne de internasjonalt adopterte 4-åringenes narrative ferdigheter med norskfødte barns ferdigheter.

#### 3.1 Metodevalg

Jeg ønsker gjennom den narrative analysen av fortellinger å gjøre et dybdedykk i et pedagogisk fenomen. Ifølge Vedeler (2000) vil denne type undersøkelse, hvor et bestemt fenomen undersøkes til en bestemt tid ha et *deskriptivt* design. Kontrollert observasjon som denne testsituasjonen utgjør, er av *eksperimentelt* design; altså vil denne undersøkelsen ha et deskriptivt-eksperimentelt design; jeg går inn som observatør og manipulerer en uavhengig variabel med stimuli, som i denne sammenhengen resulterer i barnets respons på oppgaven (Bennett Kastor 1988).

Valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode er ikke prinsipielt, men strategisk. Hvilken av de to som er mest fruktbar å benytte er i stor grad avhengig av problemstillingen (Grønmo 1996). Jeg vil i den narrative analysen befinne meg i krysningspunktet mellom på den ene siden kvantitativt å telle hvor mange ganger en kategori forekommer, og på den annen side kvalitativt å undersøke informantenes kategorier og søke å forstå hvordan de benyttes i konkrete aktiviteter, som her for å fortelle en historie. Følgelig vil resultatene av undersøkelsen bli presentert i form av både kvantitative og kvalitative funn, men her med hovedvekt på det kvantitative. Noen av variablene lar seg vanskelig kvantifiseres (eksempelvis *fantasi* og *evaluerende utsagn*), og blir dermed beskrevet kvalitativt ved hjelp av ord (Silverman

2006). På tross av kvantifiseringen av visse funn, er det overordnede målet hele tiden på best mulig måte å beskrive barnas narrative ferdigheter. Den kvantitative fremstillingen av data vil forhåpentlig kunne gjøre sammenlikningen av de to gruppenes narrativer ferdigheter.

## 3.2 Utvalg

Barna som deltar i denne undersøkelsen er valgt ut delvis ved hjelp av *selvseleksjon* og *kriterieutvelging* (Dalen 2004). Kriteriene for utvalget er internasjonalt adopterte 4-åringer hvor begge foreldre har norsk som morsmål. Barn fra hele landet, adopterte fra en rekke forskjellige land, har deltatt i undersøkelsen. Rygvold har gjennom en av landets adopsjonsforeninger kommet i kontakt med barnas foreldre og deres respektive barnehager. Informasjonsbrev og samtykkeerklæringer (se vedlegg 4 og 5) er blitt utdelt til adopsjonsforeningen, som igjen har tatt kontakt med aktuelle barnefamilier med adopterte barn i den rette aldersgruppen. De foreldrene som var villige til å la sitt barn delta i undersøkelsen tok igjen kontakt med Rygvold. Deretter ble barnets barnehage kontaktet. Denne type undersøkelse har så vidt jeg vet ikke blitt utført tidligere, dermed er det nødvendig å operere med en kontrollgruppe som gir innblikk i hvordan norskfødte 4-åringer utformer sine narrativer. Disse vil utgjøre sammenlikningsgrunnlaget i undersøkelsen. Kontrollbarnet ble funnet med barnehagens hjelp ut fra følgende kriterier: Barnet går i samme barnehage som, har samme kjønn som og er det barnet i barnehagen med fødselsdato nærmest det internasjonalt adopterte barnet.

I min undersøkelse vil "målpopulasjonen" være alle internasjonalt adopterte 4-åringer i hele Norge, mens den "tilgjengelige populasjonen" vil være alle internasjonalt adopterte 4-åringer med bosted på det sentrale østlandsområdet (Lund 2002). Jeg fikk gjennom deltagelse i prosjektet tilgang til 30 internasjonalt adopterte barns testprotokoller og tilsvarende 30 kontrollbarns testprotokoller. Til gjengjeld har jeg bistått Rygvold med datainnsamling til prosjektet og selv vært ute og språktestet 15 4-åringer, 5 adopterte barn og 10 kontrollbarn, hvorav 10 utgjør en del av mitt utvalg



(5 adopterte og 5 kontroll). Fortellingene til disse 10 barna, samt 50 allerede innhentede fortellinger, utgjør datagrunnlaget til denne undersøkelsen.

Det vil i utvalget ikke bli tatt høyde for hvor gamle barna var da de ble adopterte. Dette i og med at forskning på området viser ikke-entydige resultater hva gjelder adopsjonsalderens betydning for språkutvikling (Dalen og Rygvold 2007).

### **3.2.1 Gjennomføring**

Barna som har deltatt i undersøkelsen er blitt språktestet med et relativt stort språkbatteri; *Internasjonalt adopterte barns språkutvikling 4-11 år, 4 år (2006)*. Språkbatteriet er sammensatt av *Reynells språkprøve*, 4 deltester fra *WPPSI-R*; *Puslespill*, *Ordforråd*, *Brikkemønster* og *Likheter*, *The Bus Story* (Renfrew), *British Picture Vocabulary Scale*, *Tegneserien*; *utredning av barns fortellerevne*, Non-ord repetisjon og Bokstavkunnskap. Gjennomføringen av testene er blitt utført i barnas respektive barnehager og har tatt fra 1,5 til 2 timer for hvert enkelt barn. Pauser ble lagt inn med hensyn til det enkelte barns utholdenhet og tretthet. Min erfaring fra testsituasjonene er at barna jeg møtte fant det morsomt og utfordrende å få delta i prosjektet.

## **3.3 Om narrativ metode**

Som tidligere nevnt har narratologien sine røtter innen litteraturvitenskapen. Den narrative modellen for bearbeiding av kvalitative data har vakt stor interesse blant også samfunnsforskere de siste årene (Holter 1996). Jeg vil her benytte tekstlingvistikkens narrative metode i analyse av dagligspråk, men også for å belyse et fenomen som på samme tid kan tolkes som lingvistisk og utviklingspsykologisk.

### 3.3.1 Bruk av bilder/tegneserier i utredning av barns narrative ferdigheter

Gjennom å samle inn talespråkdata ønsker jeg å registrere tale som er så naturlig som mulig. Jeg er altså først og fremst interessert i det språket barna benytter når de ikke blir observert. Den amerikanske sociolingvisten William Labov (1972) refererer i denne sammenhengen til det han kaller *The observer's paradox* (i Lind 2000). Vårt paradoks i forskningen på menneskers talespråk, er at man ikke kan undersøke dette uten selv å observere eller benytte opptaksutstyr i datainnsamlingen. Dermed blir situasjonen man observerer ikke upåvirket av forskerrollen.

Det finnes en rekke ulike fremgangsmåter og hjelpemidler for å fremkalle narrativer hos barn. Bildebasert materiale er mye benyttet (Berman & Slobin 1994). Det typiske bildemateriale er serier med 3-10 bilder. Disse tar sikte på å undersøke barns evne til å introdusere, opprettholde og endre referansene til karakterene vist på bildene, samt skape sammenhenger bildene imellom. Bildemateriale har en stor fordel fremfor bruk av annet medium som for eksempel film, fordi det her kontrolleres for hukommelse. I tillegg legger bildemateriale mindre byrde på barnets evne til prosessering. Dette særlig når bildene blir presentert alle på en gang, ikke i bokform. Bildebeskrivelser av alle typer krever en spesiell form for kognitiv ferdighet (ibid.). Det handler i denne sammenhengen om evnen til å konvertere spatiale, statiske, visuelle sekvenser til temporale, dynamiske, verbale ytringer.

Til tross for dette, har bilder vist seg å *tappe* barns narrative ferdigheter både fra et kognitivt og et lingvistisk perspektiv, i alle fall i de kulturer hvor barn har erfaring med å se og å forholde seg til bilder (Bamberg 1987). Bildene danner likeledes et felles utgangspunkt for barnets narrativ og senker dermed kravene til fortellerevne i kraft av at både barn og testleder sitter med de samme bildene foran seg. Bildene fungerer som et felles utgangspunkt for fokus og oppmerksomhet.

### 3.3.2 Tegneserien; vurdering av barns fortellerevne

Tegneserien (se vedlegg 1) utgjør en del av et større språktrenings- og utredningsmateriale *Words in Pictures 1 – Sequences* (Rippon 1996). Bildene barna er blitt presentert består av tre sekvenser som illustrerer en gutt som sparker fotball, at ballen knuser en vindusrute i et hus og at gutten får skjenn av en voksen dame. Gutten ser fortvilet ut på de to siste bildene, mens han ser blid og fornøyd ut på det første bildet. Denne tegneserien skiller seg fra de andre bildematerialene benyttet i undersøkelser presentert tidligere i oppgaven ved at denne er kortere. De studiene jeg har referert til tidligere har i stor grad tatt for seg normalspråklige barn og sammenliknet narrative ferdigheter flere aldersgrupper imellom. Det er mange tegn som i disse studiene peker på at de store bildematerialene (for eksempel *Frog, where are you?* i O'Neill mfl 2004, Bamberg 1987) blir for omfattende for 4-åringene, og barna ser ut til å ha behov for støtte, oppmuntring og prompting underveis for å gjennomføre den narrative oppgaven som inneholder 24 bilder presentert i en serie (Andreassen 1997). Det som på den annen side kan være mer utfordrende ved bruk av *Tegneserien; vurdering av barns fortellerevne* enn ved bruk av annet bildemateriell, er at barna her får presentert alle bildene samtidig. Dette innebærer at barnet ikke blir gitt rekkefølgen på bildene, men at han/hun selv må avgjøre hva som kommer først og hva som kommer sist. Dette er en utfordring ettersom mange 4-åringar ikke er bevisste skrive- og leserekkefølgen fra venstre mot høyre (Hagtvatn 2004). Alle barna er blitt presentert bildene og gitt følgende instruksjon: *Kan du fortelle meg hva som skjer på bildene? Kan du fortelle mer?*

## 3.4 Om analyse

Transkripsjon er kun en representasjon av den situasjonen som fant sted mellom det enkelte barn og testlederen (Bloom 1974). Jeg er i denne studien avhengig av å basere mine tolkninger på det Vagle mfl. (1993) kaller *talespråklige tekster* og dermed på informasjon som allerede har vært gjennom denne representasjonen. Fuglseth (2006) understreker at man i møte med informanten skaper en dynamikk som resulterer i en

annerledes dialog enn den man kreerer i møte med en tekst. I hermeneutiske termer velger jeg dermed å etterstrebe et *immanent* perspektiv i tolkingen av tekstene. Det immanente perspektivet innebærer at jeg som tolker søker det materialet i seg selv formidler, uavhengig av det som er forsøkt formidlet. Ved å plassere materialet mitt i narrativgenren, har jeg fastsatt en retning og ramme for tolkeprosessen (Wormnæs 2006). Jeg begrunner dermed tolkningen min ved å henvise til den genren materialet er plassert i. Det som her er blitt betegnet som talespråklige tekster, mine analyseenheter, blir heretter referert til som narrativer.

Jeg kommer i min analyse av 4-åringenes narrativer til å inkludere både hendelsesrefererende og sammenbindende elementer. Analysen av de hendelsesrefererende elementene vil innebære et mer diskursanalytisk perspektiv, mens analysen av de sammenbindende elementene i barns narrativer innebærer et mer utviklingspsykologisk perspektiv (Bamberg & Damrad-Frye 1991). I ytterste konsekvens kan dette sies å omhandle henholdsvis narrativets form og funksjon – begge sentrale elementer i barns språklige utvikling.

### **3.4.1 Analysekategorier**

Denne typen narrativ analyse er så vidt jeg vet ikke blitt utført i tidligere studier av internasjonalt adopterte barns språk. Det store datatilfanget har vekket både entusiasme og hodebry. En sterk følelse av å utelate en rekke elementer i en kvantitativ analyse, resulterte etter utprøving av ulike tilnæringsmåter, i at alle de 60 narrative ble lagt inn i og analysert ved hjelp av databehandlingsprogrammet NUD\*IST<sup>4</sup>. Først da kom narrative til sin rett i analysen, og forskjeller og likheter kom tydeligere til uttrykk enn før. Programmet er i utgangspunktet et hjelpemiddel for analyse av kvalitative data. Til tross for mitt store datamateriale bestående av relativt korte narrativer, fordret undersøkelsen en tilnærmet kvalitativ analyse av hvert enkelt narrativ heller enn en kvantitativ analyse. Jeg støtter meg her til kritikken

---

<sup>4</sup> NUD\*IST står for: Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing.

av strukturalismen i at et skjema aldri vil kunne fange inn den enkelte fortellings individualitet (Henriksen & Skov Nielsen 2004). Analysen av narrative i NUD\*IST og det teoritilfanget jeg har hatt tilgang til, ledet til en rekke analysekategorier som jeg mener til sammen kan være med på å avdekke hvilke narrative ferdigheter som kommer til uttrykk gjennom internasjonalt adopterte 4-åringers fortellinger. Disse er gjort rede for i det følgende.

### *Hvordan introduseres narrativet?*

Introduksjonen av narrativet kan enten være en verbfrase, eksempelvis *sparker*, en pronomenfrase, eksempelvis *han sparker* eller en nomenfrase, eksempelvis *gutten sparker*. Hvordan barnet velger å introdusere narrativet vitner om hvor langt barnet er kommet i sin lingvistiske utvikling og i sin utvikling av narrative ferdigheter. Nomenfrasen representerer i denne sammenhengen det høyeste utviklingsnivået.

### *Gjengivelse av hendelser*

Gjengivelse av handlingsinnhold innebærer fremstilling av hendelsesrefererende elementer. De utgjør narrativets globale struktur og bidrar til at lytteren forstår narrativet. Tegneserien barna er blitt presentert inneholder som nevnt en sekvens på tre bilder. Det opprinnelige skåringsskjemaet til tegneserien inneholder 6 nøkkelideer som til sammen dekker handlingen på bildene. Jeg har her valgt å benytte meg av disse hovedideene i analysen, men disse er blitt noe bearbeidet og endret ettersom analysen tok form. Dette da de opprinnelige nøkkelideene i skåringsskjemaet virket til dels overlappende og for rigide for min analyse. På bakgrunn av de 6 nøkkelideene ble det utarbeidet tre hovedideer som til sammen utgjør narrativets globale struktur:

- Aktivitet med ball
- Ball har knust vinduet
- Mors aktivitet/ referanse til guttens følelser

Disse tre vil i analysen av resultatene refereres til det som etter Labov & Waletzky (1967) kalles *handling*, *opptrapping* og *avklaring*.

### *Introduksjon og opprettholdelse av referent*

Karakterer kan introduseres og refereres til på en rekke ulike måter i barns narrativer (O'Neill & Holmes 2002). De kan introduseres ved bruk av substantiv, personlig pronomen, direkte og indirekte tale. De samme elementene blir benyttet i opprettholdelsen av referenter gjennom narrativet, og ved rett bruk vil dette gi lytteren en følelse av kohesjon. Referentkoplingene konsentrerer seg om de handlende personene i et narrativ og refereres dermed til som agenskopling (Vagle mfl 1994). En utvidet bruk av substantiver kan gi narrativet et oppstykket preg, mens bruk av pronomen/persondeiksis kan gi narrativet sammenheng og flyt. Jeg gir her et eksempel på hvordan bruk av vekselvis substantiver og pronomen gir narrativet flyt: */gutten sparka ball/ knuste vinduet/ så ble mammaen sint/ hun er streng/ "Hun" refererer her til "mammaen".*

### *Konnektorer/sammenbindinger*

Tidslinjen og sammenbindingen av hendelser i narrativer står sentralt i definisjonene (Bamberg 1987, Berman & Slobin 1994). Narrativer bindes sammen av en rekke konnektorer og sammenbindende strukturer. Som tidligere nevnt er bruk av konnektorer i utformingen av narrativer en sentral del av barn narrative kognisjon. Konnektorer defineres i denne sammenhengen som det som eksplisitt og implisitt er med på å gi narrativet kohesjon. Studier gjengitt i tidligere kapitler viser at evne til å skape sammenhenger i narrativer er et tegn på utvikling i narrativ kognisjon, mot bruk av mer kompliserte setningsstrukturer. I analysen av konnektorbruk vil jeg benytte inndeling i 3 hovedgrupper etter Berman (1988): deiktisk binding, sekvensiell binding og underordnet binding og supplere disse med nullbinding.

#### **Deiktisk binding**

Her skapes kohesjon i narrativet gjennom bruk av person-, tids- og stedsdeiksis. Eksempel på tidsbinding er bruk av konjunksjonen "da". Denne uttrykker her rekkefølgen av noe som skjedde i fortid. Eksempelvis: */ballen knuste vinduet/Da ble mammaen sint/*.

### **Sekvensiell binding**

Sekvensiell binding forstås i denne sammenhengen som alle ytringer som gir uttrykk for at handlingen skjer i sekvenser. Som tidligere påpekt vil ikke alle 4-åringer se tegneserien som en helhetlig historie – som tre deler av et hele, men heller se hvert bilde hver for seg og beskrive disse deretter. De sekvensielle bindingene jeg ser etter i barnas narrativer er de tre konjunksjonene *og*, *så* og *også*.

### **Underordnet binding**

Eksempler på underordnet binding er temporalbinding og dialogbinding. Temporale bindinger kommer til uttrykk gjennom bruk av verbtider. Som vist ovenfor er bruk av direkte/indirekte tale i barns narrativer et tegn på utvikling mot stadig mer komplekse narrative strukturer (O'Neill & Holmes 2002). Bruk av dialoger i narrativer kan i tillegg til karakterintroduksjon fungere som et virkemiddel for å skape sammenheng.

### **Null binding**

Jeg kommer gjennom analysen av narrativer også til å inkludere og synliggjøre nullbindinger, altså der hvor barnet ikke benytter noen form for eksplisitt binding for å skape kohesjon i narrativet (Andreassen 1997). Dette gjør jeg for senere å kunne undersøke hvorvidt det finnes mønstre i hvor barna skaper sammenhenger, og hvor de ikke gjør det. Det er ut fra tidligere funn på området nærliggende å tro at barna ikke er konsekvente i sin bruk av konnektorer.

### ***Mentale referanser***

Tegneserien gir oss innblikk i handlingselementer, men også i karakterenes følelser uttrykt gjennom kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Ansiktsuttrykk kan fungere som en motivator for barn når de blir bedt om å fortelle en historie ut fra bilder/tegneserier (Peterson mfl 1999). Mentale referanser blir her forstått som alle referanser til følelser. En informant sa: */blir sint/blir sint fordi at han knuste vinduet/ han er lei seg/*. Her er ”sint”, ”sint” og ”lei seg” eksempler på mentale referanser.

### *Evaluerende utsagn*

Studier viser at karakterenes ansiktsuttrykk ikke kun oppfordrer til bruk av mentale referanser, men at de også kan motivere barn til å komme med evaluerende utsagn (Peterson mfl 1999). Et eksempel på et narrativ som inneholder evaluerende utsagn er dette: */han gutten sparka ball/ knuste vinduet/ så ble mammaen sint/ ho er streng/*. Her er ”ho er streng” eksempel på et evaluerende utsagn. Barnet må altså tolke ikke bare følelser, men også holdninger inn i *Tegneserien*.

### *Fantasi*

Som tidligere nevnt kan det se ut til at 4-årsalderen utgjør en overgang til mer selvstendig utforming av narrativet og til gradvis mindre idiosynkratisk preg på dette. Jeg har i en tidligere analysekategori tatt for meg hendelser representerte på bildene i tegneserien og presentert en rekke allerede definerte nøkkeliteer som til sammen er med på å gi narrativet mening. Det vil si med bakgrunn i hva som er akseptabelt å ha med i narrativet ut fra de bildene barna blir presenterte. Det bør i denne sammenhengen nevnes at barnets narrativ kan gi mening selv om det ikke inkluderer *handling*, *opptrapping* og *avklaring*. Narrativet vil følgelig gi mening med utgangspunkt i barnets fantasi – de assosiasjonene bildene vekker i barnet. Det vil dermed være av interesse å undersøke om 4-åringene i min undersøkelse evner å holde seg til handlingen representert på bildene, eller om de benytter seg av fantasi i utformingen av narrativene sine.

### **3.4.2 Om transkribering**

Transkripsjon er som tidligere nevnt kun en representasjon av den situasjonen som fant sted mellom det enkelte barn og testlederen (Bloom 1974). Jeg har i arbeidet med transkripsjonen av narrative støttet meg til en rekke andre studier som omhandler førskolebarn og fortellinger (Gjems 2006, Andreassen 1997, Aukrust 1995).



---

På bakgrunn av dette har jeg valgt å dele narrative i ytringer<sup>5</sup> som jeg tolker som hørende til ett bilde. Når rekkefølgen i barnets narrativ bryter med leseretningen (fra venstre mot høyre) er dette blitt markert i den talespråklige teksten. Eksempelvis har testleder skrevet i parentes hvilket bilde barnet ser på eller eventuelt peker på mens han/hun forteller. Jeg har valgt ikke å skape skiller mellom ytringene, som punktum eller komma. Bruk av punktum og komma i denne sammenhengen er kunstig, ettersom muntlige narrativer her analyseres som talespråklig tekst. Jeg har likevel for analysens del benyttet linjeskift, men også holdt meg til små bokstaver for å markere at skillene mellom ytringene ikke er skapt av barnet selv (se vedlegg 2). Transkripsjonen er ment som et hjelpemiddel og en tilrettelegging av data for analyse. Et poeng i denne sammenhengen er at transkripsjonene er lett tilgjengelig for den som skal utføre analysearbeidet (Linell 1998). Dermed har jeg latt hvert enkelt barns språk stå, men ikke lagt stor vekt på lydrett transkribering, da barnets artikulasjon og eventuelle artikulatoriske vansker er likegyldige for min problemstilling og følgelig for analysen.

### 3.5 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Vitenskapsteori innebærer å reflektere over vitenskap som fenomen. Gjennom vitenskapsteoretiske perspektiver tas det sikte på å gi et metaperspektiv på forskning, som vil si å gi en kritisk analyse av premisser, mål og konsekvenser (Befring 2002). Kalleberg (1996) peker ut fire viktige normer for vitenskapelig virksomhet; universalisme, fellesskap, upartiskhet og organisert tvil. Disse er avledet fra vitenskapens overordnede mål: Å gi sann og troverdig kunnskap om virkeligheten. For å vurdere en studies objektivitet og grad av vitenskapelighet, benyttes ulike undersøkelser. Disse defineres som reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale 1996, Silverman 2006). Med en fot innen kvantitativ og en fot innen kvalitativ forskningstradisjon, har jeg valgt å drøfte de reliabilitets- og validitetskriteriene jeg

---

<sup>5</sup> Begrepet ytring referer her til ord- eller setningskjede som rammes inn av pauser eller talerskifte (Vagle mfl. 1993).

finner relevante for studien. I hvor stor grad den oppnår tilfredsstillende grad av vitenskapelighet er et spørsmål om hvorvidt logikken i mine argumenter overbeviser leseren, og om eventuelt nye svar på problemstillinger tåler å etterprøves i faglig sammenheng (Holter 1996).

### **3.5.1 Reliabilitet**

Reliabilitetsundersøkelsen refererer til grad av konsistens i funnene og til hvorvidt de samme funnene ville blitt avdekket av en annen forsker, eller av samme forsker ved et annet tilfelle (Silverman 2006). I denne sammenhengen handler grad av reliabilitet om hvorvidt det instrumentet jeg har valgt til analyse av internasjonalt adopterte barns språk fanger opp mangfoldet i dataene mine, slik at jeg får svar på problemstillingen min. Bamberg (1987) viser i denne sammenhengen til at narrative bildeoppgaver har vist seg å *tappe* barns narrative ferdigheter, både av lingvistisk og kognitiv art.

I analyse av talespråkdata omhandler reliabilitetskriteriet i stor grad hvordan dataene er behandlet og følgelig hvilke kodingsenheter som er benyttet i analysen (Silverman 2006). Jeg har gjennom denne undersøkelsen valgt å støtte meg til en rekke andre empiriske undersøkelser som også har til hensikt å undersøke førskolebarns narrative ferdigheter. Ifølge Silverman (2006) vil analysekategoriene alene kunne være avgjørende for hvor reliabel studien er. Ved å støtte meg til tidligere undersøkelser og eksplisittgjøre gangen i analysearbeidet mitt vil jeg øke undersøkelsens reliabilitet. Dette fordi andre kan komme etter meg og avdekke de samme funnene. Hvorvidt dette stemmer, er opp til den enkelte leser å avgjøre.

### **3.5.2 Validitet**

Validitetsundersøkelser vil kunne kontrollere om jeg i analysen av narrativene har fokusert på det som er relevant for temaet og følgelig om mine funn er overbevisende (Silverman 2006, Hellevik 1999). Maxwell (1992) refererer her til grad av autentisitet i dataene.

At narrative er samlet inn gjennom test- og observasjonssituasjoner vil følgelig kunne utgjøre en trussel mot validiteten i min studie. Her må det avgjøres i hvilken utstrekning den narrative oppgaven avdekker de narrative ferdighetene som ville kommet til uttrykk dersom barna selv fikk velge tid, sted og tema for narrative. Maxwell (1992) understreker i denne sammenhengen at datamateriale i seg selv ikke kan være valide eller ikke-valide – fokus må rettes mot den måten materialet er blitt behandlet på. I et hermeneutisk perspektiv har observasjonsforskning som metodisk design to sider; observasjonen i seg selv og tolkningen av observasjonene (Bloom 1974). Jeg har i analysearbeidet benyttet meg av kodingsenheter fra en rekke andre empiriske studier og har følgelig blitt inspirert av disse i transkripsjonsarbeidet. Både analysen og transkripsjonene er forsøkt gjort så tilgjengelig som mulig; både for meg selv i arbeidet og for leseren av oppgaven.

Maxwell (1992) viser videre til hvor viktig det er med beskrivelser i kvalitativ forskning. Utførlige beskrivelser av gjennomføringen av undersøkelsen vil kunne bidra til å styrke dennes validitet. Analysen av narrative inkluderer en stor grad av tolkning, og denne er alltid teoriavhengig (Maxwell 1992). Grad av tolkningsvaliditet er fundert i deltakerens språk. Jeg har intendert å gi så nøyaktige transkripsjoner som mulig og benytter meg av eksempler i presentasjonen av resultatene for å synliggjøre dette.

### **3.5.3 Generaliserbarhet**

Det er viktig å anerkjenne at generalisering ikke følger en ren statistisk logikk i empirisk forskning (Silverman 2006). Denne er både omfattende og komplisert. En fornuftig måte å belyse generaliseringsproblemet på, er følgelig å foreta mange og noe ulike undersøkelser rettet mot det samme generelle forskningsproblemet, i denne sammenhengen internasjonalt adopterte barns språkutvikling, og sammenlikne deres resultater i en form for trianguleringsforskning (Lund 2002). Hvorvidt mine funn stemmer overens med tidligere studiers funn innen fagområdet, vil dermed kunne være med på å bestemme min undersøkelses ytre validitet og følgelig være

avgjørende for i hvilken grad mine funn kan generaliseres fra utvalg til populasjon. Enhver generalisering er et uttrykk for induktivisme (Befring 2002). Induktiv forskning kan føre til utvikling av nye ideer og problemstillinger. Men konklusjonen man trekker om det ukjente, kan være feil.

En trussel mot mine funns egnethet for generalisering er at informanter til undersøkelsen er rekruttert ved hjelp av selvseleksjon. Man vil da kunne komme til å få et skjevt utvalg som i liten grad speiler populasjonen. Dalen & Sætersdal (1999) understreker i denne sammenhengen at foreldre til internasjonalt adopterte barn generelt sett ikke vegrer seg for å delta i forskningsprosjekter; svarprosenten ser her ut til å være relativt mye høyere enn blant befolkningen generelt. Det er dermed nærliggende å anta at effekten av selvseleksjon på utvalget mitt er minimal.

## **3.6 Etikk**

Det å forske innebærer en frihet, men først og fremst et ansvar (Befring 2002). Jeg vil dermed vie dette kapitlet til å drøfte forskningsetiske perspektiver ved denne undersøkelsen.

### **3.6.1 Barn som informanter**

Ansaret Befring (2002) viser til vil slik jeg ser det, i første rekke innebære å ivareta barna jeg har møtt ansikt til ansikt. Det har gjennom arbeidet vært viktig for meg å møte hvert enkelt barn, barnehage og foreldre med respekt og ydmykhet. Det er spesielt å benytte barn som informanter (Vedeler 2000). Barn som deltakere i et forskningsprosjekt er mer sårbare enn voksne. Informert samtykke og retten til å trekke seg fra prosjektet om de skulle ønske det, betyr nært sagt ingenting for 4-åringene som har deltatt i min undersøkelse. For best mulig å ivareta informantene mine i selve testsituasjonen, skulle dette for meg blant annet innebære respekt for det enkelte barns trettbarhet og motivasjon for testgjennomføringen.

*Ingen barn må presses eller overtales (til deltakelse) mot sin vilje (Vedeler 2000; 61).*

Jeg anser møtet mellom testleder og barn som utslagsgivende for hvorvidt det enkelte barn som har deltatt i undersøkelsen har blitt ivaretatt. Som tidligere nevnt er min erfaring at barna opplevde testsituasjonen som positiv.

Ivaretakelsen av barna vil også være avhengig av publiseringen av resultatene. Hellevik (1999) uttrykker dette slik:

*Når resultatene av en undersøkelse publiseres, vil dette ofte ha konsekvenser for de grupper den berører (s. 435).*

Forsvarlig oppbevaring av testprotokoller og lydopptak i henhold til gitte lover og forskrifter er avgjørende for at alle barn og barnehager som deltar i undersøkelsen sikres full anonymitet, uavhengig av om jeg har møtt dem eller ikke (NESH 2006). Min deltakelse i prosjektet er meldt til og godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatilsyn) (se vedlegg 3). Og jeg anser dermed faren for at identiteten til barna og barnehagene blir avslørt, for svært liten.

### **3.6.2 Øvrige etiske betraktninger**

Gruppen internasjonalt adopterte barn er en sammensatt gruppe, samtidig som den er relativt liten i antall. Det blir i denne sammenhengen relevant å sette spørsmålstegn ved hvorvidt det er rettferdig å generalisere funnene fra denne studien. Å uttale seg om alle disse barna under ett kan være problematisk. Internasjonalt adopterte barn er like forskjellige som andre barn. Dermed blir det et mål å ivareta den enkelte også i generaliseringsarbeidet. Dette innebærer å se det enkelte individ i gruppen, noe som ivaretas gjennom den kvalitative analysen av hvert enkelt narrativ. For å ivareta hvert enkelt barn, må deres narrativer forstås som et uttrykk for noe situasjonsbundet som kan hende i liten grad representerer barnas generelle språklige kompetanse. I tillegg er ikke paralingvistiske uttrykk inkludert i transkripsjonen. På denne måten kan man gå glipp av nyttige data som kunne bidratt til en bredere forståelse for adopterte barns narrative ferdigheter.

*En forsker skal jobbe med respekt for det enkelte individs menneskeverd (NESH 2006).*

Med denne oppgaven kan jeg på den ene siden bidra til å utvikle eller befeste en stigmatisering av det enkelte barnet og gruppen internasjonalt adopterte barn i Norge. Jeg søker dermed å forstå forskjellige forutsetninger for å utvikle språk heller enn å fokusere på de språklige problemene i seg selv. På den annen side vil kunnskap om internasjonalt adopterte barns språklige utvikling være med på å forbedre det opplæringstilbudet de blir gitt. Gjennom å belyse kunnskapen i et mestringsperspektiv, vil man kunne utvikle strategier for å gi barna adekvat hjelp og språkstimulering.

## 4. Resultater, funn og drøfting

Denne delen av oppgaven inneholder bakgrunnsinformasjon om informantene, samt resultater og funn fra min undersøkelse. Dette for å besvare mine to første forskningsspørsmål; hvordan fremstiller internasjonalt adopterte 4-åringer *handlingsinnhold* i sine narrativer, og hvordan skaper internasjonalt adopterte 4-åringer *kohesjon* i sine narrativer. Resultater og funn vedrørende de to første forskningsspørsmålene vil underveis bli sammenliknet med resultater av det tredje forskningsspørsmålet; er det *forskjeller* mellom internasjonalt adopterte 4-åringer og norskfødte 4-åringer hva gjelder å fremstille handlingsinnhold og skape kohesjon i narrativer. De samlede resultatene vil jeg så drøfte med utgangspunkt studiens teoretiske bakgrunn.

### 4.1 Informanter

Under følger en introduksjon av barna som har deltatt i undersøkelsen. Bakgrunnsinformasjon som kjønn, barnas opprinnelsesland og adopsjonsalder, samt alder da kartleggingen av deres språklige ferdigheter ble gjennomført, presenteres her.

#### 4.1.1 Opprinnelsesland, kjønnsfordeling og adopsjonsalder

Som tidligere nevnt er 2/3 av alle internasjonalt adopterte barn som kommer til Norge i dag fra Kina. Det har også vist seg at 2/3 av barna er jenter. Noe som gjenspeiles i mitt utvalg. Som illustrert i tabell 1 er halvparten av informantene er jenter adopterte fra Kina.

Opprinnelsesland/ Kjønnsfordeling/ Gjennomsnittlig adopsjonsalder (N=30)	Jenter (n=21)	Gutter (n=9)	Total		Adopsjonsalder i gjennomsnitt (N=30)
			n	%	
Kina (n=15)	15	0	15	50,0%	1,3 år
Nepal (n=1)	0	1	1	3,4 %	1,4 år
Korea (n=4)	2	2	4	13,3%	0,4 år
Etiopia (n=2)	1	1	2	6,6 %	0,6 år
Polen (n=1)	0	1	1	3,4 %	0,11 år
Chile (n=1)	1	0	1	3,4 %	4,2 år
Peru (n=2)	1	1	2	6,6 %	2,8 år
Colombia (n=4)	1	3	4	13,3%	0,10 år
Total %	70 %	30 %	30	100%	1,6 år

*Tabell 1; De internasjonalt adopterte barnas opprinnelsesland, gruppens kjønnsfordeling og gjennomsnittlig adopsjonsalder.*

Som tabellen viser kommer 1/3 av barna i min undersøkelse fra Asia, de fleste er jenter. 7 av barna er fra Sør-Amerika, henholdsvis fra Chile, Peru og Colombia, og her er over halvparten gutter. Videre er barn fra Etiopia og Polen representert i min studie. At en relativt stor andel av de internasjonalt adopterte barna er fra Korea og Kina, kan være utslagsgivende for resultater og funn (jf. 2.2.3). På grunn av studiens begrensede omfang, velger jeg å ikke legge vekt på barnas opprinnelsesland i analysen av resultatene.



Videre viser tabellen at den gjennomsnittlige adopsjonsalderen er 1;6 år for alle landene, her finner vi relativt stor spredning. Korea er det landet med lavest adopsjonsalder i gjennomsnitt, 4 måneder, og Chile er det landet med høyest adopsjonsalder i gjennomsnitt, 4;2 år. Kun én informant er adoptert fra Chile, dette ene barnet kan dermed ikke utgjøre noe gjennomsnitt. Jeg har likevel valgt å inkludere gjennomsnittlig adopsjonsalder for å illustrere lengdeforskjellene i barnas opphold i Norge da dette har konsekvenser for språkutviklingen.

#### 4.1.2 Alder

Mitt utvalg skal etter kriteriene være mellom 4 og 5 år gamle. Tabell 2 illustrerer barnas aldersspredning, både blant de internasjonalt adopterte 4-åringene og kontrollbarna. For å gjøre informasjonen lettere tilgjengelig, har jeg delt alder inn i fem klasser hvor hver klasse inkluderer et aldersspenn på tre måneder:

Aldersspredning	Internasjonalt adopterte barn	Kontrollbarn	Total	
			n	%
4;0-4;2	2	1	3	5,0 %
4;3-4;5	5	5	10	16,7 %
4;6-4;8	5	8	13	21,6 %
4;9-4;11	18	15	33	55,0 %
5;0-	0	1	1	1,7 %
Total (n)	30	30	60	100 %

*Tabell 2; Informantenes aldersspredning fordelt på internasjonalt adopterte barn og kontrollbarn.*

Ut fra tabellen over kommer det frem at aldersspredningen de to gruppene imellom er tilnærmet lik. Dette fordi kontrollbarn ble valgt ut fra kriteriet om å være det barnet i barnehagen som er nærmest det internasjonalt adopterte barnet i alder. Hovedtyngden av barna var 4;9-4;11 år da undersøkelsen fant sted, disse utgjør over halvparten av informantene. Det høye aldersgjennomsnittet kan forklares med at det har tatt forholdsvis lang tid å rekruttere kontrollbarn til undersøkelsen. Kontakt formidlet

gjennom det enkelte barns barnehage sikrer på den ene siden at ingen av deltakerne har blitt presset til å delta i undersøkelsen, på den annen side har dette vært en tidkrevende prosess, som kan være årsaken til undersøkelsens noe skjeve aldersutvalg. Et av kontrollbarna var fylt 5 år før testingen fant sted. Hun er likevel inkludert i denne undersøkelse fordi hun er nærmest det internasjonalt adopterte barnet i alder. Hun er også nærmere majoriteten av barn i alder, enn eksempelvis det kontrollbarnet som var 4;1 år ved testing.

### **4.1.3 Narrativene**

Den narrative analysen omfatter et nærmere blikk på 60 fortellinger gitt av 30 internasjonalt adopterte barn og 30 norskfødte kontrollbarn da de var i 4-årsalderen. De 60 narrativenes variasjon i lengde er 3-9 ytringer. Den narrative oppgaven stiller relativt høye krav til prosessering av visuell informasjon og til omformingen av den til temporale, dynamiske, verbale ytringer. Ettersom jeg kun har hatt ansvaret for innsamlingen av 10 av de 60 testprotokollene, vil analysen av narrativene være *tekstinterne*. Det vil si at paralingvistiske ytringer, som ansiktsuttrykk og medbevegelser som kan være barns viktige hjelpe- og virkemidler i utformingen av narrativer (O'Neill & Holmes 2002), utelates fra analysen. Til tross for at jeg i analysen og tolkingen velger å ta et immanent perspektiv, skal det understrekes at intet narrativ er blitt produsert i vakuum. Testsituasjonen og voksenpersonen til stede har påvirket det enkelte barns produksjon av narrativer. Noen barn responderer godt på oppgaven, mens andre bruker lang tid på å komme i gang. Dette gjelder både de internasjonalt adopterte barna og de norskfødte kontrollbarna. Årsakene til dette kan være mange. Barnets personlighet, møtet mellom testleder og barn samt det faktum at barna befinner seg i en observasjonssituasjon i samhandling med en ukjent voksenperson, kan være medvirkende årsaker til at noen barn ser ut til å nøle i møte med oppgaven. Disse faktorene kan sammen eller hver for seg være med på å forklare de relativt store sprikene narrativene imellom.

## 4.2 Hvordan fremstiller 4-åringene hendelsene i sine narrativer?

Denne første analysedelen er tredelt. Hovedpunktene som her presenteres er hvordan barna introduserer narrativene, narrativenes globale struktur og hvorvidt narrativene gir mening. Dette illustrerer jeg gjennom å gi eksempler og fremstille resultater fra flere av analysens kategorier (se kapittel 3.3.1) som omfatter blant andre *introduksjonsfrasen*, *global struktur* og til dels *fantasi*. Underveis vil jeg sammenlikne gruppens resultater med den norskfødte kontrollgruppens resultater og drøfte eventuelle funn i lys av den teorien som er blitt presentert i tidligere kapitler. Der jeg finner det nødvendig presenterer jeg resultater i form av tabeller, slik at resultatene er oversiktlige og lette å lese.

### 4.2.1 Introduksjonsfrasen

Her følger en strukturellsyntaktisk analyse av den første ytringen i hvert narrativ. Dette for å gjøre rede for hva slags *frase* barna benytter seg av. Fokus rettes følgelig mot hvorvidt narrative strukturer kommer til uttrykk gjennom narrativenes anslag. Det handler her i stor grad om hvordan man skaper interesse hos lytteren for det som skal fortelles, noe som inngår i pragmatisk utvikling, tidligere omtalt som en del av narrativ kognisjon. Resultatene er presenterte i tabell 3. Videre følger illustrasjoner i form av eksempler og forklaringer.

Introduksjonsfrase	Verbfrase	Pronomenfrase	Nomenfrase
Adoptert (n=30)	8	14	8
Kontroll (n=30)	5	10	15

Tabell 3; Introduksjonsfrasen.

8 av 30 internasjonalt adopterte barn benyttet den mest primitive formen, verbfrasen, som introduksjon til sitt narrativ.

1. /smiler/
2. /ikke/
3. /han er redd/
4. /han roper/
5. /han er sinna/

*Narrativ Nr. 1. Jente 4; 8 år, Korea 0;5 år*

1. /sparker fotball/
2. /sparka opp i en sånn/
3. /også lei seg/
4. /fordi hun var sur/

*Narrativ Nr 13. Gutt 4;11 år, Korea 0;3 år*

Narrativ nummer 1 introduseres med en verbfrase, men her utgjør verbet alene hele frasen. Den første ytringen i narrativ nummer 13 er et eksempel på introduksjon ved hjelp av den mest primitive formen, her er det nyanser å finne narrative imellom. At et objekt er inkludert i introduksjonen, kan peke i retning av en utviklingsprosess. Blant kontrollgruppen benytter 5 barn denne primitive formen for introduksjon. Her er det ingen forskjeller mellom adopterte og kontroll.

Pronomenfrasen er hyppig benyttet som anslag i narrativet. Pronomenfrasen markerer overgangen fra verbfrasen, den mest primitive konstruksjonen, til nomenfrasen, den mest kompliserte konstruksjonen (Andreassen 1997). I pronomenfrasen er et pronomen subjektet og det personlige pronomenet *han* er flittig benyttet. Det ser altså ut til at pronomenfrasen er sterkt representert som introduksjonsfrase i narrative til 4-åringene. I denne sammenhengen skal det sies at barna og testlederen har lik tilgang til bildene og at voksenpersonen er den som presenterer bildene for barnet. Dette kan medføre at barna oppfatter subjektet i sine ytringer som kjent for lytteren, og dermed bevisst benytter pronomenfraser.

Nærmere halvparten av de internasjonalt adopterte barna benytter en pronomenfrase som introduksjonen til sitt narrativ. Til sammenlikning er 1/3 av kontrollbarnas introduksjoner pronomenfraser. Narrativ nummer 15 er et eksempel på dette:

1. /han sparker fotball/
2. /også knuste han vinduet/
3. /og da ble mora sint/

*Narrativ Nr 15. Jente 4;11 år, Kina 1;6 år*

Kun 1/4 av de internasjonalt adopterte barna benytter nomenfrasen som introduksjon. I kontrollgruppen introduserer halvparten av barna narrativet med en nomenfrase. Eksempel på et narrativ med nomenfrase som introduksjon er dette:

1. /gutten er i hagen sin/
2. /også treffa han en jente/
3. /så kasta han ballen rett i vinduet/
4. /også kommer jenta og blir sint på gutten/
5. /så blir han lei seg/

*Narrativ Nr. 26. Jente 4; 11 år, Kina 0; 11 år*

Her har barnet både introdusert en sentral karakter ved hjelp av et substantiv på subjektplass, og plassert handlingen i tid og rom; */(...)er i hagen sin/*. Dette gir uttrykk for mer komplekse narrative ferdigheter enn de foregående eksemplene. Et annet barn hadde tilnærmet eventyrintroduksjon i sitt narrativ:

1. /en gang spilte en gutt fotball/
2. /også hadde.../
3. /så med en gang.../
4. /og så med en gang en gutt kom ut av døra/
5. /og så da så han at vinduet blei knust/
6. /han måtte gå inn igjen og si det til mammaen/
7. /så neste morgen ble hun sint på han andre gutten/
8. /gutten hadde gjort noe galt...knusa vinduet/
9. /så sa hun <det er du som har gjort noe galt igjen>/

*Narrativ Nr. 30. Jente 4; 11 år, Kina 1; 5 år*

Introduksjonsfrasen i dette narrativet gir sterke assosiasjoner til *Det var en gang (...)*, det klassiske introduksjonskjennetegnet ved eventyr (Andersen 2001). Liknende konstruksjoner finner vi hos to av kontrollbarna. Eventyrkjennetegnet kan være en tilfeldighet, eller et spørsmål om tolkning. Muligens er dette en overtolkning av barnets ytringer. Studier vitner om at barn som til stadighet møter fortellerstrukturer i hverdagen ved å bli fortalt historier og selv bli oppfordret til å fortelle, har en fordel sammenliknet med barn som sjelden møter på disse strukturene, når de blir bedt om å utforme egne narrativer (Peterson mfl 1999).

Det er uten tvil nomenfrasen som representerer den mest kompliserte setningsstrukturen av de tre frasetypene. Denne gir også lytteren mest informasjon om og skaper forventninger til det som kommer. Dermed klarer barna som har

benyttet nomenfrase som introduksjon å skape interesse hos lytteren, et sentralt element i narrativ kognisjon. Når man sammenlikner de to gruppene, internasjonalt adopterte barn og norskfødte kontrollbarn, viser det seg at antallet verbfraser og nomenfraser som introduksjon markerer et skille de to gruppene imellom. Blant de adopterte barna benytter like mange barn verbfrase og nomenfrase som narrativets anslag. Dette tolkes her som en bevegelse fra det primitive, verbfrasen, med hovedtyngden på mellomledet, pronomenasen, og til det komplekse, noe som kan være et uttrykk for at barna befinner seg i utviklingen mot et stadig mer komplisert og voksent språk. Blant kontrollgruppen er det sammenliknet med verbfrasen tre ganger så mange barn som benytter en nomenfrase som introduksjon til narrativet. Det er altså her store forskjeller de to gruppene imellom.

I lys av narrativ teori er introduksjonsfrasens struktur et mål på i hvilken grad barn tar lytterens perspektiv. Sentralt i utviklingen av narrativ kognisjon ligger kunnskap om hvordan man skal fortelle om en hendelse og hva det kan være verdt å fortelle om (Hudson mfl 1992, Peterson & McCabe 1983). Kunnskap om dette fører til at barnet utvikler evne til å gjøre narrativet interessant for lytteren (O'Neill & Holmes 2002).

Evnen til å ta lytterens perspektiv kan dermed tolkes som et uttrykk for barns pragmatiske ferdigheter. Hough (2005) fant i sin studie at internasjonalt adopterte barn kan ha dårligere utviklede pragmatiske ferdigheter enn sine jevnaldrende. Internasjonalt adopterte barn har også vist seg å ha vansker med samtalsregler for turtaking (Hene 1987), som er direkte relatert til språk i bruk og dermed et uttrykk for pragmatiske ferdigheter. Det er tidligere i oppgaven gjort rede for at barn som har tilbrakt store deler av sin spedbarnstid i institusjon, har hatt færre muligheter for sosial samhandling og dermed for å lære språkets regler gjennom den viktige samtalen med en voksenperson som konsekvent støtter og tolker barnets utsagn (Beckett mfl 2006, Hough 2005). Følgelig har ikke disse barna hatt den samme muligheten for sosial, og dermed heller ikke for pragmatisk utvikling som kontrollgruppen. På denne bakgrunn er det usikkert om mine informantere

prestasjoner på den narrative oppgaven er et uttrykk for manglende narrative ferdigheter eller for pragmatiske ferdigheter.

Manglende lytterperspektiv kan i lingvistisk sammenheng også tolkes som uttrykk for vansker med syntaktiske strukturer. Dette i og med at introduksjonsfrasens struktur er en syntaktisk konstruksjon. Mine informanters prestasjoner kan dermed tolkes dit hen at de adopterte barna har dårligere syntaktiske ferdigheter enn barna i kontrollgruppen. Det kommer til uttrykk gjennom lav forekomst av nomenfraser som anslag i narrativene. Det er tidligere blitt hevdet at den lave forekomsten av nomenfraser kan være et uttrykk for erfaring med og dermed grad av kjennskap til narrative strukturer. Rygvold (1999) viser i denne sammenhengen til at noen internasjonalt adopterte 5-åringer ser ut til å ha avvikende syntaktiske strukturer i språket sitt. Hennes funn støttes av Hough (2005) som fant at en stor andel av internasjonalt adopterte barn generelt sett viste manglende syntaktiske ferdigheter. Avvikende syntaktiske strukturer kan tolkes som barns utprøving av språkets formside i en innlæringsfase.

Videre kan det diskuteres hvorvidt den utstrakte bruken av pronomenfraser som introduksjon blant de adopterte barna er et resultat av barnets egosentriske språk (Rommetveit 1972). Den store forekomsten av det personlige pronomenet *han* kan forklares med at tredjeperson er den enkleste formen for personlig pronomen. Det er dermed denne formen som tilegnes først (Siewierska 2004). Barns overbruk av personlig pronomen kan tolkes som et uttrykk for manglende desentrering. Når barnet så mestrer å veksle mellom egennavn og ulike former for personlig pronomen er dette et tegn på et desentrert og tilnærmet voksent språk.

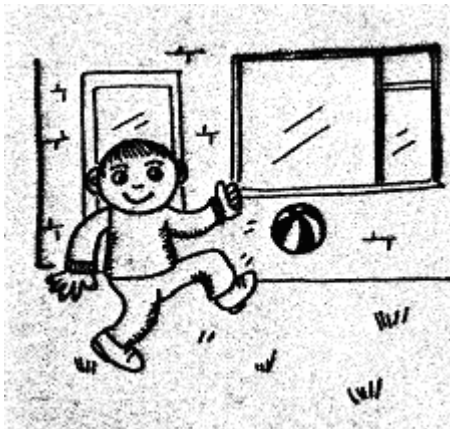
#### **4.2.2 Global struktur**

Fra det syntaktisk-strukturelle anslaget i narrativet, setter global struktur narrativets innhold i fokus. Tidligere er det blitt presisert at et narrativ skal inneholde tre komponenter: *handling*, *opptrapping* og *avklaring* (Labov & Waletzky 1967). Her har jeg definert handling som hovedideen *aktivitet med ball*. Opptrapping blir definert

som alt som refererer til *ball knuser vinduet*, og til slutt avklaring som refererer til konsekvensen av aktivitet med ball og ball knuser vinduet, nemlig *mors aktivitet* og *referanse til guttens følelser*. Tilstedeværelse av alle disse tre komponentene er satt som kriterium for at narrativet skal bli forstått og gi mening for lytteren.

### *Handling*

På tegneseriens første bilde, som *handling* refererer til, er gutten blid og fornøyd. Han sparker fotball i hagen sin. I tillegg til gutten ser vi huset i bakgrunnen med en dør og et vindu:



*Aktivitet med ball* refererer her til alle typer ballaktiviteter. Det er ikke satt skille mellom de barna som benytter verbet *kaster* og de som benytter verbet *sparker*. Verbet *leker* er også akseptert som aktivitet. Dette fordi alle disse aktivitetsformene kan føre til at ballen treffer vinduet, og følgelig til at vinduet knuses. *Aktivitet med ball* er godt representert i barnas narrativer. Blant *begge* grupper har i overkant av 2/3 av barna referanse til ballaktivitet i sine narrativer. Dersom barnet har beskrevet selve ballaktiviteten i narrativet, men utelatt ordet *ball*, vil ikke kriteriet for referanse til ballaktivitet være oppfylt. Ballen er av avgjørende betydning for *opptrapping*. 3 av 30 adopterte barn har kun benyttet *sparker* som referanse til ballaktivitet. Som illustrert i eksempelet under, kan dette skape kausalforvirring senere i narrativet, hvor vinduet knuses:



1. /sparker/
2. /knuser vinduet/
3. /sint/
4. /han har gjort noe galt/

*Narrativ Nr 12. Gutt 4;11 år, Etiopia 0;6 år*

Det kommer her ikke klart frem hva som er årsaken til at vinduet knuser, og det kan virke som om noen sparker inn et vindu.

Kun 4 av de adopterte barna har ikke med aktivitet med ball eller aktivitet som kan assosieres med ballaktivitet i det hele tatt. Disse barna ser ut til å være mer opptatt av følelsesaspectene ved bildene enn av hendelsene. Eksempelet under illustrerer unntaket som er tilsynelatende hendelsesorientert, men likevel ikke inkluderer ballaktivitet i narrativet:

1. /han løper/
2. /også.../
3. /han inni der/
4. /også ble henne darna sint/

*Narrativ Nr 18. Jente 4;11 år, Kina 1;3 år*

Det kan tolkes som at *han inni der* refererer til ball knuser vinduet, men dette kommer ikke eksplisitt til uttrykk.

Det er her ingen forskjeller mellom adopterte barn og kontrollbarn. Den store forekomsten av referanse til *handling* kan skyldes at både ballen og gutten er tydelig i bildene, og er årsak til det som skjer videre i bildesekvensen.

### *Opptapping*

På tegneseriens andre bilde treffer ballen vindusruten, og vinduet knuser. Gutten ser tydelig fortvilet og lei seg ut. I tillegg ser vi at moren kikker ut av døren:



Ball knuser vinduet utgjør *opptrappingen* i denne narrative analysen. Det representerer et brudd med handlingen som allerede har funnet sted. Bildene illustrerer klar endring i guttens atferd og følelser ved at han ser tydelig fortvilet ut. Kun halvparten av de internasjonalt adopterte barna har inkludert referanse til at vinduet knuser som en følge av ballaktivitet i sine narrativer. De 4 barna som ikke refererte til aktivitet med ball (jf. *Handling*), har heller ikke med at gutten knuser vinduet ved hjelp av ballen. De resterende barna har inkludert ordene *vindu* eller *speil* i sine narrativer, men knytter ikke knust vindu til ballaktiviteten. Det ser også ut til at noen barn forveksler ute- og inneaktivitet, og oppfatter at hendelsene forløper innendørs. Under følger et eksempel der et barn korrigerer seg selv ettersom hun forteller:

1. /han spiller fotball/
2. /også holder han på øre/
3. /han gjemmer armene/
4. /også hun tar en pekefinger sånn (viser)/
5. /ho er sur/
6. /også er det speil der/
7. /?kanskje det er ute/
8. /det er jo ute.../
9. /for der er vindu/

*Narrativ Nr. 27, jente 4;9 år, Kina 0;9 år*

Opptrapping er mer sjelden med i narrative enn handling er. Det samme ser ut til å gjelde for kontrollgruppen, også her har kun halvparten av barna inkludert *ball knuser vinduet* i sine narrativer. Det er heller ikke her forskjeller de to gruppene imellom.

Til slutt skal det nevnes at ingen barn refererte til moren i opptrappingen, dette til tross for at hun kikket ut av døren når ballen treffer vinduet.

### *Avklaring*

På tegneseriens tredje bilde er moren kommet ut av døren og kjefter på gutten. Gutten på sin side ser lei seg og gir tydelig uttrykk for anger:



*Mors aktivitet og referanse til guttens følelser* defineres som *avklaring* i barnas narrativer. Disse to er begge dekkende for innholdet i tegneseriens siste bilde. Resultatene av analysen av avklaring er presentert i tabell 4:

Avklaring	Mors aktivitet	Guttens følelser	Mors aktivitet og guttens følelser
Adoptert	20	10	4
Kontroll	25	15	13

*Tabell 4; Avklaring.*

Ikke alle barna har inkludert avklaringen i sine narrativer. Dette kommer frem av tabellen der samlet antall for de to gruppene ikke er 60 narrativer. 20 adopterte barn har inkludert mors aktivitet som en del av sitt narrativ, og 10 har med referanse til guttens følelser. Kun 4 internasjonalt adopterte barn har inkludert *både* mors aktivitet og referanse til guttens følelser. Blant kontrollgruppen har hele 13 av 30 barn inkludert både referanse til guttens følelser og referanse til mors aktivitet i sine narrativer. 25 barn har med mors aktivitet, mens 15 barn har med referanse til guttens følelser.

Her skiller altså de to gruppene seg fra hverandre ved at en relativt mye større andel av de norskfødte barna har inkludert referanse til guttens følelser og mors aktivitet, men også i større grad enn de internasjonalt adopterte barna mestret å inkludere *både* referanse til guttens følelser og mors aktivitet i avklaringen. Bamberg & Damrad-Frye (1991) relaterer dette fenomenet til barnets grad av oversikt over hva som skjer på bildet. De refererer til dette på denne måten:

*(...) the children's references seem to focus on a local aspect of the situation. (s. 705)*

Det virker som om barnet kun ser deler av situasjonen, som morens aktivitet, heller enn hele situasjonen, morens aktivitet og guttens følelser. Det kan synes som om det blant de adopterte barna er flere som ser kun lokale aspekter ved bildene. I narrativets avklaring benytter begge grupper barn både *mentale referanse* og *evaluerende utsagn* for å formidle karakterenes følelser og for å sette hendelsesforløpet i perspektiv. Det er imidlertid ikke forskjeller mellom adopterte barn og kontrollbarn i bruk av mentale referanser og evaluerende utsagn.

I narrativ teori er *mentale referanser* ansett å gi narrativet dimensjon og har derigjennom en interessedskapende funksjon for lytteren. Bruk av mentale referanser i barns narrativer er nært knyttet til barnets forståelse av hva andre tenker; theory of mind (Bamberg & Damrad-Frye 1991). I tillegg til å benytte mentale referanser, skaper barn interesse for sine narrativer når de bruker *evaluerende utsagn*. Disse opptrer ofte der barn ønsker å markere narrativets høydepunkt eller der de ønsker å understreke informasjon (Bamberg & Damrad-Frye 1991, Peterson & McCabe 1983). I denne undersøkelsens narrativer ser de evaluerende utsagnene ut til å ha en konstaterende, men også en forklarende funksjon. De opptrer nærmest som unnskyldninger på vegne av karakterene og handlingen på bildene, som illustrert i et eksempel hentet fra kontrollgruppen:

1. /han sparker en ball på vinduet til doktoren/
2. /doktoren er streng/
3. /han skulle bare sparkke ballen/
4. /også kom den rett på ruta/

*Narrativ Nr. 54. Jente 4; 11 år*

Mine funn indikerer at de internasjonalt adopterte barna i større grad enn kontrollgruppen benytter seg av denne typen forklarende utsagn. De internasjonalt adopterte 4-åringenes bruk av evaluerende utsagn kan tolkes som et virkemiddel for å understreke og sette i perspektiv visse hendelser eller karakterer i bildene. Jeg tolker bruken av evaluerende utsagn som et tegn på utvikling i de adopterte barnas narrative kognisjon. Dermed er det ved bruk av de evaluerende utsagnene som de adopterte barnas ferdigheter ikke skiller seg fra kontrollgruppens. Følgelig er de rimelig å anta at det adopterte barna på lik linje med kontrollgruppen har innsikt i andres følelser og tanker.

Mentale referanser og evaluerende utsagn er også et uttrykk for kausale sammenhenger (Bamberg & Damrad-Frye 1991, Peterson & McCabe 1983) og bruk av disse tolkes dit hen at barnet forstår de kausale forholdene som implisitt ligger i hendelsene, for eksempel at moren blir sint fordi gutten sparket ballen i vinduet.

Det jeg har valgt å definere som *handling* og *avklaring* er sterkt representert blant barna i begge grupper, mens det kan se ut til at det som her defineres som *opptrapping* er sjeldnere representert blant dem. Kun halvparten i hver gruppe har språklig representasjon av det som finner sted når ballen treffer vinduet. Det ser likevel ut til at de fleste barna oppfatter at det skjer noe med vinduet, men at det er vanskelig å fremstille dette språklig. Onomatopoetika som ”pukk” og ”bang” brukes i stedet for eller i tillegg til språklige uttrykk for at ballen treffer ruta. Lydordene fungerer dermed som forsterkere og som erstatninger for språklige uttrykk.

I lys av narratologien kan forekomsten av onomatopoetika i de adopterte barnas narrativer være et uttrykk for manglende inkludering av lytterperspektiv. At barn bruker onomatopoetika illustrerer at de vet hva de vil si, men at de mangler den nødvendige språklig-semantiske kompetansen. Informasjonen i narrativet får derfor ikke eksplisitt språklig uttrykk. Dette kan i så fall tolkes som at den narrative ferdigheten er til stede, men at den språklige kompetansen hindrer denne i å komme til uttrykk. Bruk av onomatopoetikon kan relateres til at adopterte barn har vist seg i større grad enn norskfødte barn å ha vansker med språkets semantikk (Lyngstøl

1994). Bamberg (1987) påpeker at rekkefølgen av tilegnelse av narrative ferdigheter går fra de overordnede strukturene til de spesifikke komponentene. Bruner (1990) støtter opp om dette og hevder at narrative strukturer er til stede i barns liv lenge før barnet er seg strukturene bevisste og før barnet selv kan gi språklig uttrykk for strukturene.

### *Gir narrativet mening?*

Utgangspunktet for denne analysekategorien er simpelthen å gjøre rede for hvorvidt hendelsesrefereringen i barnas narrativer vil gi en lytter, som ikke har tilgang til bildene, mening. Grad av mening er avhengig av narrativets globale struktur. Dette kan virke noe urettferdig i og med at barna forteller fortellingen for en voksen testleder, hvor både barnet og voksenpersonen har bildene plasserte lett tilgjengelig foran seg. Både forteller og lytter deler det samme referansematerialet, bildene. Den som forteller behøver da ikke å være like grundig med forklaringer slik det eksempelvis er nødvendig i en telefonsamtale (Bamberg 1987). Til tross for dette utleder noen barn relativt lange og eksplisitte narrativer. Derfor har jeg valgt å inkludere grad av mening som del av analysen.

Hele 16 av de 30 internasjonalt adopterte barna har inkludert alle tre komponentene, *handling*, *opptrapping* og *avklaring* i sine narrativer, men dette viser seg ikke å være nok for at narrativet gir mening. Her følger et eksempel på et narrativ der alle komponentene er representerte, men hvor meningen likevel ikke er tydelig:

1. /han er.../
2. /henne er sinna på han/
3. /og han synes det er bråkete/
4. /og han.../
5. /og nå sparket han fotballen/
6. /og knuste vinduet/

*Narrativ Nr 22, Jente 4;11 år, Kina 0;11 år*

Denne jenta har inkludert alle tre komponentene i sitt narrativ, men det er altså rekkefølgen disse blir presenterte i som er utslagsgivende for hvorvidt narrativet gir mening. Det skal i denne sammenhengen sies at 15 av de 16 internasjonalt adopterte

barna som har inkludert alle de tre komponentene i sine narrativer, har gjort dette i forventet rekkefølge; *handling*, *opptrapping* og påfølgende *avklaring*. Det samme resultatet gjelder for kontrollgruppen. Det er altså ikke forskjeller mellom barna når det gjelder å skape mening i narrativet. Om lag halvparten av begge grupper oppfyller kravene til mening.

Barna som ikke har oppfylt kravet om at narrativet skal gi mening til en lytter som ikke kjenner tegneserien, har en utstrakt bruk av fantasi i utformingen av narrativene sine. Et eksempel på bruk av *fantasi*, er narrativ nummer 32 fra kontrollgruppen:

1. /der sparker<sup>n</sup> fotball/
  2. /og der får<sup>n</sup> dotter i øra/
  3. /og der ble læreren eller et barn sint på han/
- Narrativ Nr. 32, Jente 4; 11 år*

Det er ikke forskjeller mellom gruppene når det gjelder analysekategorien fantasi. Flere barn, både blant de internasjonalt adopterte og kontrollgruppen, refererer til at gutten har vondt i ørene. Dette har jeg valgt *ikke* å forstå som uttrykk for at de benytter fantasi i utformingen, ettersom gutten på et av bildene ser fortvilet ut og tar seg til begge sider av ansiktet. Jeg tolker den konkrete beskrivelsen av det barnet ser på bildet som et uttrykk for at han/hun ikke ser sammenhengen mellom det å ha gjort noe galt og det å ta seg til ansiktet i ren fortvilelse. Dette er følgelig et uttrykk for at barnet ikke ser de tre bildene som sekvenser bundet sammen av kausalitet. Narrativ nummer 32 skiller seg, slik jeg ser det, fra det ovennevnte ved at barnet oppgir *årsaken* til at gutten har vondt i ørene. Dermed gir ikke barnet kun en beskrivelse av det hun ser på bildet, men hun går videre i å oppgi årsaken til det hun ser. Dette tolker jeg i denne sammenhengen som bruk av fantasi i utformingen av narrativet. Fantasi i denne typen narrative oppgaver har vist seg å være et tegn på umodenhet i narrativ kognisjon og utforming (Berman & Slobin 1994). 5 av 30 internasjonalt adopterte barn og 4 av 30 norskfødte barn benytter seg av det som her defineres som fantasi i utformingen. Det er altså ikke forskjeller blant gruppene når det gjelder bruk av fantasi.

Jeg tolker resultatene presentert ovenfor på den ene side som et uttrykk for at de internasjonalt adopterte 4-åringene i mindre grad enn kontrollbarna mestrer å fremstille hendelsene på bildene. Narrativets helhet kommer blant annet til uttrykk gjennom historiebevegelse i narrativet (Applebee 1983). Det har vist seg at de yngste førskolebarna har vansker med å bygge opp narrativer mot et poeng eller mot en logisk slutning (Hudson mfl 1992, Peterson & McCabe 1983). Forståelse av bildesekvenser, for eksempel tegneserien, som helheter er et uttrykk for modenhet i narrativ kognisjon, og følgelig i narrative ferdigheter hos førskolebarn. De adopterte 4-åringene i min studie mestrer i mindre grad enn kontrollgruppen å abstrahere og å samle handlingen på bildene til en sammenhengende historie. På samme måte som de befinner seg i språket, befinner de seg også i bildene. Manglende ferdigheter i å abstrahere og lage generaliseringer av det man skal fortelle, kan føre til beskrivelser av det Bamberg & Damrad-Frye (1991) kaller *lokale* innslag av bildene. Følgelig kan det også være vanskelig å binde de ulike komponentene, *handling*, *opptrapping* og *avklaring*, sammen i kausale sammenhenger og å presentere disse i rekkefølge. På den annen side markerer de adopterte barna kausale forhold bildene imellom ved bruk av mentale referanser og evaluerende utsagn. De har sammenliknet med kontrollgruppen ikke problemer med å presentere narrativets elementer i rekkefølge. Dette strider med funnene til Hene (1987) der de adopterte barna så ut til å ha vansker med å fortelle fortellinger i rekkefølge. Kan hende er det den støtten barna i min undersøkelse henter i bildesekvensen som gjør at de uten tilsynelatende vanskeligheter forteller om hendelsene i rekkefølge. Dette skal det ikke spekuleres videre i her.

For å oppsummere er det på to punkter i hendelsesrefereringen at de adopterte barnas narrative ferdigheter skiller seg fra kontrollgruppens. De adopterte barna har for det første lavere forekomst av nomenfraser som introduksjon. For det andre inkluderer de adopterte barna i mindre grad referanse til både mors aktivitet og guttens følelser.



## 4.3 Hvordan skaper 4-åringene kohesjon i sine narrativer?

Analysens andre del er todelt. Her vil jeg i hovedsak ta for meg hvordan barna benytter seg av eksplisitte og implisitte konnektorer i sine narrativer. Til tross for at narrativets tre elementer er til stede og presenterte i rekkefølge, er det likevel noe som tyder på at barnet ikke har sett bildene som tre deler av et hele, kun som atskilte enheter. Jeg vil følgelig i denne delen ta for meg hvordan barna skaper kohesjon i sine narrativer; noe som bidrar til lytterens forståelse av narrativet som en helhetlig fortelling, heller enn beskrivelser av hendelsene på tre bilder presentert suksessivt. Jeg vil også her benytte tabeller i fremstillingen av resultatene for å oppnå mest mulig grad av oversikt over funnene.

Det kan ut fra tidligere presentert teori og empiri være nærliggende å tro at ikke alle barna evner å se bildene som deler av et hele og dermed heller ikke evner å skape kohesjonsmekanismer de ulike ytringene imellom, dette skal gjøres rede for her.

### 4.3.1 Eksplisitte konnektorer

En essensiell del av narrativ kognisjon er evnen til å binde en fortelling sammen ved hjelp av språklige konnektorer (O'Neill mfl 2004). Stadig mer kompliserte former for konnektorer har vist seg å være et tegn på at barnet i økende grad evner å se narrativet som en helhet. Å se bildene som tre deler av et hele og å fortelle fortellingen som en helhet stiller relativt høye krav til barnas prosesseringsevne (Bamberg 1987). Hovedfokus rettes i redegjørelsen for barnas bruk av eksplisitte konnektorer mot henholdsvis bruk av nullbinding, sekvensielle bindinger og deiktisk binding. Sekvensielle og deiktiske bindinger er med på å skape eksplisitt sammenheng mellom de ulike hendelsessekvensene, mens nullbinding markerer fravær av eksplisitte språklige konnektorer.

### *Nullbinding*

Flere adopterte barn enn kontrollbarn har utelukkende nullbindinger i narrative sine, men den samlede forekomsten er liten. 6 adopterte barn benytter ingen eksplisitte konnektorer ytringene imellom. Narrativ nr 6 er et eksempel på dette:

1. /sp arke b all/
2. /sur/
3. /knuser/

*Narrativ Nr. 6. Jente 4;4 år, Kina 1;1 år*

Kun 2 kontrollbarn har ingen eksplisitte bindinger mellom ytringene. Til tross for at forekomsten av nullbinding er liten blant begge grupper, er det flere adopterte barn enn kontrollbarn som ikke inkluderer eksplisitte bindinger i narrative.

### *Sekvensielle bindinger*

Setningsmarkører som bidrar til å ordne ytringer i sekvenser er *og*, *også* og *så*. Forekomsten av de tre sekvensielle konnektorene er illustrert i tabell 5. Jeg oppgir i tabellen hvor mange barn som benytter seg av de ulike konnektorene, dermed er kategoriene ikke gjensidig utelukkende. Barna benytter seg av flere ulike konnektorer i narrative.

Sekvensielle bindinger	Også	Så	Og
Adoptert	11	7	7
Kontroll	14	10	7

*Tabell 5; Forekomst av sekvensielle bindinger.*

Som illustrert i tabellen benytter begge grupper barn alle de tre sekvensielle bindingene. Blant kontrollbarna er det generelt sett en større forekomst av sekvensielle bindinger enn blant de adopterte barna. De adopterte barna holder seg i større grad til en type av sekvensiell binding, mens kontrollbarna gir uttrykk for mer fleksibel bruk og skifter mellom de ulike formene for sekvensielle bindingene:

1. /det var en gang en gutt som hadde en basketball/
2. /og den til skolen og den en basketball/
3. /også knuste han en glass i skolegården/
4. /og da kom en... skolejente og sa/
5. /også sa <fy fy>/
6. /<du får ikke kaste basketball i vinduet vårt>/

*Narrativ Nr. 49. Gutt, 4;6 år*

### *Deiktisk binding*

Det er ikke store forskjeller å finne i bruk av deiktiske bindinger i materialet. Det skal likevel sies at de internasjonalt adopterte barna har en noe større forekomst av stedsdeiksis *der* i sine narrativer. Noen av barna starter flere av ytringene med *der*.

1. /ball/
2. /kæsjæ°n inni vindu/
3. /dæ° ball°n/
4. /dæ° hørte han/
5. /da var litt °kummelt/
6. /jenta va° litt sint/

*Narrativ Nr. 11. Gutt, 4;7 år, Colombia, 3;2 år*

På denne måten ser de ut til å gi uttrykk for at hvert bilde er en hendelse i seg, og det faktum at alle tre bilder er en del av et større hele kommer ikke til uttrykk.

Referanse til karakterene og opprettholdelse av den kan tolkes som et uttrykk for barns deiktiske bindinger. Gutten blir blant begge grupper barn introdusert som persondeiksis *han* eller substantiv i bestemt form *gutten*. Som nevnt i redegjørelsen for introduksjonsfrasen er det flere kontrollbarn enn adopterte barn som benytter *gutten* som introduksjon, men narrative i denne studien ansees å være for korte til å si noe om hvorvidt barna mestrer å opprettholde agenskoplinger. Lind (2000) påpeker imidlertid at utstrakt bruk av deiksis kan gi en persons språk et vagt og mindre presist preg. Karakterer i barns narrativer kan introduseres og refereres til på en rekke ulike måter (O'Neill & Holmes 2002). Gutten blir kun én gang referert til ved eggenavn, og da som *Albert*. I introduksjonene av moren er det større variasjoner. Hun omtales blant annet som *doktoren*, *læreren*, *skolejenta* og *butikkdamen*.

### 4.3.2 Implisitte konnektorer

De implisitte lingvistiske markørene kan være av like stor betydning som de eksplisitte markørene. De implisitte markeringene av sammenheng jeg her gjør rede for er barnas bruk av dialogbinding og tempusforankring uttrykt gjennom bruk av verbtider.

#### *Dialogbinding*

I narrativene benytter barna gjengivelse av tale. Henholdsvis 3 adopterte og 8 kontrollbarn bruker direkte tale på vegne av karakterene i tegneserien. Ingen barn benytter indirekte tale. Den indirekte talen konstrueres i form av leddsetninger og kan dermed tolkes som en for komplisert syntaktisk struktur for 4-åringene i min studie. Bruk av den direkte talen varierer også mellom de to barnegruppene. De adopterte barna har relativt korte, mens kontrollbarna har relativt lange gjengivelser av tale. Dette illustreres i de følgende eksemplene:

1. /han der spilte fotball/
2. /også knuste glaset/
3. /så kom moren/
4. /<fy> sier ho/

*Narrativ Nr. 16. Jente, 4;10 år, Kina 1;3 år*

1. /det var en gang en liten gutt som sparket fotball/
2. /men så kom fotballen i vinduet/
3. /og så fikk han husarrest så han måtte gå og legge seg/
4. /og så bidde han snill igjen/
5. /så sa mamma <du blir på rommet ditt>/

*Narrativ Nr. 44. Gutt, 4;9 år*

Bruk av direkte tale i narrativer kan i tillegg til å ha en introduserende funksjon tolkes som at barnet gir uttrykk for kausale sammenhenger bildene imellom, og for barnets stadig mer komplekse syntaktiske strukturer (O'Neill & Holmes 2002). Det er altså færre adopterte barn enn kontrollbarn som bruker direkte tale, og disse ser ut til å ta form av mindre komplekse syntaktiske strukturer enn blant kontrollbarna.

### *Tempusforankring*

Hvorvidt barna klarer å holde seg til én tid av verbet i utformingen av narrative er en indikator på utvikling av stadig mer modne og komplekse narrative ferdigheter. Kravet til *hovedtempus* er at over 75 % av verbene som brukes har én tempusangivelse. Dersom dette kriteriet ikke oppfylles, karakteriseres bruk av tempus som *blandet* (Berman & Neeman 1994). Resultatene illustreres i tabell 6:

Tempusforankring	Hovedtempus	Blandet tempusforankring
Adoptert (n=30)	12	18
Kontroll (n=30)	17	13

*Tabell 6; Tempusforankring.*

Narrativets tempusforankring gjennom bruk av verbets tider et uttrykk for hvorvidt barnet ser bildesekvensen som en helhet (Berman & Slobin 1994).

En relativt liten andel, 12 av 30 adopterte barn, har kun benyttet én tid av verbet i narrative. De kan dermed sies å oppfylle kravet til hovedtempus. 8 av disse 12 barna benytter presens som hovedtempus og resterende 4 barn benytter preteritum som hovedtempus i sine narrative. Ifølge Lie (1998) betegner presens noe som er aktuelt og nærværende, mens preteritum betegner noe fortidig, noe som kan hende var aktuelt en gang, men som ikke er det lenger. Ingen av de adopterte barna benytter futurumformer av verbet i sine narrative.

De resterende 18 barna har blandet tempusforankring. Blant dem ser det ut til å skille seg ut to hovedtendenser. Den første og mest tydelige tendensen til skifte av tempusforankring er at anslaget skiller seg fra resten av narrative. 7 av barna innleder narrative sine med introduksjonsfraser i presensform. Men så når det handlingsmessig skjer noe i narrative, og opptrappingen trer inn, skifter de tempus til preteritum. Narrativ nummer 15 er et eksempel på hvordan denne tendensen kommer til uttrykk:

1. /han sparker fotball/
2. /også knuste han vinduet/
3. /og da ble mora sint/

*Narrativ Nr 15. Jente 4; 11 år, Kina 1;6 år*

Den andre tendensen ser ut til å være at barna benytter preteritum som hovedtempus gjennom hele narrativet. Brudd med dette mønsteret inntreffer når de ønsker å konstatere noe eller komme med relativt bastante ytringer som tidligere er blitt definert som evaluerende utsagn. Dette tolker jeg som et uttrykk for noe som er, heller enn noe som skjer. Eksempel på dette illustreres i narrativ nummer 17:

1. /han gutten sparka ball/
2. /knuste vinduet/
3. /så ble mammaen sint/
4. /ho e streng/

*Narrativ Nr. 17. Jente 4; 11 år, Kina 1;3 år*

Det ser ut til at linje 1-3 er hendelsesrefererende, mens linje 4 gir uttrykk for noe om går ut over selve handlingsinnholdet. Det gis altså her en påstand om at mammaen er streng - et uttrykk for et personlighetstrekk som vedvarer over tid, og som dermed ikke er bundet til denne isolerte hendelsen. Jeg tolker dette som at barnet mestrer å skille mellom hendelsesrefererende og evaluerende komponenter i narrativet (Labov & Waletzky 1967). Men kravet til hovedtempus innfris ikke når barnet benytter denne type *evaluerende utsagn* (Peterson & McCabe 1983, Bamberg & Damrad-Frye 1991). Blandet tempusforankring kan være et uttrykk for umodne narrative ferdigheter (Berman & Slobin 1994). Denne typen narrativer vil kun oppfylle kravet til hovedtempus dersom de er mer enn tre ytringer lange (jf. narrativ nr. 17). Følgende eksempel illustrerer hvordan begge disse tendensene kan finne sted i ett og samme narrativ:

1. /sparker ballen/
2. /men han sparka i vinduet/
3. /og det er ikke noe gøy/
4. /og ble sint/
5. /knusa det/
6. /ble lei seg/
7. /også kom læreren ut/
8. /også ble sint/

*Narrativ Nr. 8. Jente 4; 6 år, Etiopia, 0; 7 år*

Også her er det kun linje 3 som ikke er hendelsesrefererende, men et uttrykk for evaluering av tidligere handling. I linje 1 finner vi anslaget i presens. Deretter markeres *opptrapping* med preteritum. Så benytter barnet seg av presens i linje 3, angivelig for å gi uttrykk for en vurdering - at det ikke er noe gøy når ballen knuser vinduet. Deretter fortsetter hendelsesrefereringen med tempusforankring i preteritum fra linje 4 og ut. De to vurderende ytringene det refereres til i de to foregående eksemplene kan begge være et uttrykk for barnets holdning til karakterer og handlinger på bildene.

12 av 30 adopterte barn markerer hovedtempus i sine narrativer. Til sammenlikning markerer 17 av 30 barn i kontrollgruppen hovedtempus. I motsetning til den skjeve fordelingen mellom presens (8) og preteritum (4) blant de internasjonalt adopterte barna, er det jevn fordeling mellom presens og preteritum. Heller ingen kontrollbarn bruker futurum i utformingen av sine narrativer. Også blant de kontrollbarna som har blandet tempusforankring skifter barna fra presens til preteritum når opptappingen finner sted. Blant kontrollgruppen finner vi derimot kun ett eksempel på denne type evaluerende utsagn, men her er utsagnet tolket som hendelsesrefererende og markerer ikke tempusskifte på samme måte som hos de internasjonalt adopterte barna. Narrativ nr. 54 er et eksempel på dette:

1. /en gutt lekte med en ball/
  2. /han knuste et vindu
  3. /og... han ble sint/
  4. /så kom butikkdama og så litt strengt på han/
- Narrativ Nr. 47. Jente 4, 10 år*

Å operere med et kriterium for hovedtempus på 75 % når narrative er så korte som de er, kan virke kunstig. Et narrativ på tre ytringer vil da for eksempel aldri kunne sies å ha hovedtempus dersom det brytes i kun én av ytringene (33,3 % av ytringene).

Jeg tolker resultatene mine på den måten at de adopterte 4-åringene i mindre grad enn kontrollbarna mestrer bruk av sekvensielle, deiktiske og temporale bindinger. Dessuten ser det her ut til å være større forekomst av nullbindinger blant de adopterte barna enn blant kontrollgruppen. I lys av narrativ teori forstår jeg dette som et uttrykk

for at de adopterte barna ikke mestrer å se bildene i et helhetsperspektiv. De ser i større grad ut til å gi beskrivelser av hvert enkelt bilde, dette kommer til uttrykk i narrativ nummer 27:

1. /han spiller fotball/
2. /også holder han på øre/
3. /han gemmer armene/
4. /også hun tar en pekefinger sånn (viser)/
5. /ho er sur/
6. /også er det speil der/
7. /?kanskje det er ute/
8. /det er jo ute.../
9. /for der er vindu/

*Narrativ Nr. 27, jente 4;9 år, Kina 0;9 år*

I lys av lingvistisk teori derimot kan manglende fleksibilitet i bruk av eksplisitte og implisitte konnektorer tolkes som et uttrykk for barnas manglende desentrering. Internasjonalt adopterte barn kan på grunn av sin språklig-semantiske utvikling bli tvunget til å støtte seg på kontekstkunnskap når de deltar i språklige aktiviteter. Kontekstavhengighet i avkodingen er ifølge Rommetveit (1972) uttrykk for egosentrisitet og følgelig for manglende desentrering. Førskolebarn evner altså ikke å abstrahere språket fra den situasjonen de befinner seg i, og ord får mening ut fra den konteksten de blir ytret i. Min funn underbygger Henes funn (1987). Hun fant at adopterte barn kunne ha vansker med å motta informasjon utenfor kontekst. Hagtvet (2004) viser i denne sammenhengen til at barn i en innlæringsfase befinner seg i språket.

For å oppsummere bruker de adopterte barna i mindre grad sekvensielle bindinger, de har også mindre variasjon i valg av sekvensiell binding. Forekomsten av direkte tale er om lag den samme i de to gruppene, men kontrollbarna refererer lengre og mer komplekse ytringer på vegne av karakterene enn de adopterte barna. Kontrollbarna markerer i større grad enn de adopterte barna hovedtempus, de adopterte barna har en større forekomst av blandet tempusforankring i sine narrativer.



## 5. Drøfting

Etter å ha presenterte og drøftet resultater fra min studie, vil jeg her se mine funn i et videre perspektiv. Diskusjonen omkring narrative og lingvistiske ferdigheter kan sies å være kunstig, og det kan settes spørsmålstegn ved hvorvidt det er fruktbart å skape skiller mellom disse to typer ferdigheter. Etter å ha arbeidet med denne undersøkelsen, vil jeg hevde at disse i stor grad er overlappende ferdighets- og kompetanseområder, jeg vil også påstå at de opptrer i et gjensidig avhengighetsforhold. På den ene siden er de narrative ferdighetene som tidligere påpekt avhengig av en rekke andre utviklingsområder; sosial, kognitiv og pragmatisk utvikling. På den annen side påpeker Bruner (1990) at de narrative strukturene er til stede i barns liv før disse oppnår språklig uttrykk.

De adopterte barna i denne studien benytter seg av de samme narrative strukturene og kohesjonsmekanismene for å fremstille hendelsesinnhold og skape kohesjon i narrativene som kontrollgruppen. Det som imidlertid skiller gruppen adopterte barn fra kontrollgruppen er *fleksibilitet* og *kompleksitet* i narrative strukturer og kohesjonsmekanismer. Funnene mine er uansett teoretisk utgangspunkt i narratologi eller lingvistikk, sterke indikatorer på at de internasjonalt adopterte 4-åringene fortsatt befinner seg i en innlæringsfase av språket. Dette kommer til uttrykk ved at de i stor grad fokuserer på lokale aspekter ved bildene og beskriver disse som atskilte enheter i stedet for å gi uttrykk for det Applebee (1978) kaller historiebevegelse.

Uansett narrative *mikroferdigheter*, er det overordnede målet med å fortelle en fortelling å gjøre denne felles for både forteller og lytter, i termer fra kommunikasjonsteorien; både for *sender* og *mottaker* (Rommetveit 1972). Noe av drivkraften i å fortelle er i stor grad fundamentert i intensjonen om å fellesgjøre fortellingen. Narrativer fortalt i naturlige situasjoner har denne drivkraften i seg. Narrativene i denne studien har ikke det. Dette kan følgelig ha hatt konsekvenser for mine resultater. Hvordan språket benyttes og hvilke narrative strukturer som inkluderes, blir uansett fortellersituasjon avgjørende for hvorvidt fortellingen blir

gjort felles for forteller og lytter. Labov & Waletzky (1967) påpeker at narrativgenren skiller seg fra annen type kommunikasjon ved at den som forteller enten er deltaker i eller observatør til hendelsene i fortellingen. Barna i min undersøkelse er på lik linje med lytteren observatører av hendelsesforløpet i narrativet (bildene). Bamberg (1987) påpeker at denne situasjonen legger mindre press på barnets evne til å fortelle sammenliknet med situasjoner der barn blir bedt om å fortelle om ikke-delte opplevelser. Dermed vil det være nærliggende å tro at de talespråklige tekstene som utgjør narrative i min studie er i overensstemmelse med barnas dagligdagse talespråk.

Volosinov (1973) påpeker at språk får liv i konkret verbal kommunikasjon. Og det kan ut fra mine resultater se ut til at den narrative oppgaven er en bedre indikator for de adopterte barnas ekspressive språk enn resultatene fra såkalte objektive tester (Lyngstøl 1994, Hvistendahl 2006). Dette til tross for at de narrative ferdighetene også er blitt sett i lys av abstrakte lingvistiske systemer. Den narrative oppgaven gir likevel enn annerledes innfallsvinkel til barnas språk, en tilnærming som kan sies å være nærmere de adopterte barnas dagligspråk.

Uansett narrative eller lingvistiske ferdigheter viser de adopterte barna i min studie mindre grad av mestring i møte med den narrative oppgaven enn kontrollbarna. Dette kan komme til å få konsekvenser for deres videre språklige utvikling og for hvordan omgivelsene deres oppfatter deres språklige ferdigheter. Barns narrative kompetanse har vist seg å være et godt uttrykk for deres generelle språklige ferdigheter (Gjems 2006). Hvorvidt narrative ferdigheter faller sammen med eller avviker fra de samtaler barn møter i skolesammenheng, har vist seg å influere lærernes oppfatning av barnet og avgjør følgelig om læreren ser barnets språklige mestring som tilstrekkelig (Hagtvatn 2004).

Resultatene mine kan være et uttrykk for de adopterte barnas unge alder. Som illustrert i tabell 1 (s. 48) er det blant mine informanter stor spredning i adopsjonsalder. Lykkenborg (2006) fant i sin undersøkelse av adopterte 4-åringers generelle språkferdigheter at de barna med høyest adopsjonsalder oppnådde de

dårligste resultatene. De har ikke, på lik linje med mine informanter hatt den samme erfaringen med det norske språket som sine norskfødte jevnaldrende. Ved å inkludere adopsjonsalder i tolkningen min, kan resultatene forstås som et uttrykk for en gruppe barn som i stor grad befinner seg i en innlæringsprosess hvor de prøver ut strukturer og benytter seg av andre hjelpemidler (for eksempel onomatopoetika) der deres lingvistiske ferdigheter kan komme til kort.

En studie utført av Peterson mfl (1999) viser at foreldre som oppmuntret 2 og 3 år gamle barn til å fortelle om ikke-delte opplevelser, fikk barn som over tid produserte lengre og bedre fortellinger enn foreldre som stimulerte barna sine til å fortelle om begivenheter både foreldre og barn allerede kjente. Denne studien vitner om at barn som blir oppfordret til å fortelle om ikke-delte opplevelser, stadig utvikler seg mot økende grad av dekontekstualisert språk, og at de dermed beveger seg fra det egosentriske førskolespråket mot det desentrerte skolespråket. Altså er det ikke bare vi som barnespråkforskere som kan lære av barns narrativer. De lærer selv i fortellende situasjoner.

Gjems (2006) fant i sin studie at barn også lærer når de forteller. Samtaler mellom barn og voksen i barnehager har ofte en intervjuform (Hagtvet 1988). Den består for det meste i at voksenrollen innebærer å spørre, mens barnet svarer. Det blir dermed lagt lite vekt på barns deltakelse i fortellende aktiviteter. Følgelig kan det være rimelig å anta at førskolebarn generelt sett har lite erfaring med å ta det kommunikative ansvaret. Skolen har i større grad erfaring med fortellerkompetanse og er i større grad enn barnehagen temabasert. Å bli oppfordret til å fortelle en historie innebærer relativt stor grad av kommunikativt press for den som forteller, men empiriske undersøkelser viser at erfaring med narrative strukturer fører til gradvis mestring av disse. Når barn lærer sin kulturs konvensjoner for narrativ utførelse, legges også grunnlaget for at de senere skal bli i stand til å tilegne seg og behandle ulike former for skriftlige tekster. For førskolebarn har det å mestre selve strukturen i en tekst vist seg å korrelere positivt med barnas senere leseforståelse (Hagtvet 2004) og deres matematiske ferdigheter (O'Neill 2004). Dette sier ikke

nødvendigvis noe om kausale forhold ferdighetene imellom, men indikerer at de barna som i førskolealder mestrer narrative strukturer også i stor grad mestrer skoleferdigheter som lesing og matematikk. Det er når internasjonalt adopterte barn skal benytte språket som verktøy for læring at de språklige problemene ser ut til å komme til uttrykk (Dalen & Rygvold 2004b, Dalen & Rygvold 1999, DeGeer 1992).

Det kan følgelig være på sin plass å diskutere i hvilken grad foreldre og barnehagepersonell oppfordrer internasjonalt adopterte 4-åringer til å fortelle om ikke-delte opplevelser. Som tidligere nevnt er det rimelig å anta at de internasjonalt adopterte 4-åringene i min studie på grunn av sin unge alder, fremdeles befinner seg i en innlæringsfase hvor de i stor grad befinner seg i språket. En følge av dette kan være at omgivelsene i mindre grad stiller krav til barnas kommunikative kompetanse og følgelig legger mindre kommunikativt press på barna.

De internasjonalt adopterte 4-åringene i min studie utgjør en sammensatt gruppe, men én faktor forener dem; deres korte liv bærer i stor grad preg av separasjon. Det er nærliggende å tro at barnets umiddelbare omgivelser ønsker å redusere effekten av separasjon og oppbrudd til det minimale. Dette kan i stor grad oppnås gjennom at adoptivforeldrene forærer barnet stabile og trygge omgivelser hvor han/hun kan ta igjen den forsinkelsen i språklig utvikling som kontinuitetsbruddet kan utgjøre (Beckett mfl 2006). Det kan dermed være rimelig å anta at adoptivforeldre og barnehagepersonale ikke ønsker å sette barnet under for stort kommunikativt press, men at de med rette ønsker å gi barnet tid og rom til å utvikle sin språklige kompetanse.

## Avslutning

Avslutningsvis vil jeg trekke frem noen punkter som er kommet til å bli spesielt viktige for meg i gjennomføringen av undersøkelsen og i utformingen av oppgaven.

For det første er den kunnskapen som foreligger i dag vedrørende internasjonalt adopterte barns språk og språkutvikling mangelfull på den måten at vi mangler kunnskap om nyansene i barnas språk. Dette gjelder også nyansene vi kan finne innad i gruppens resultater, nyanser som altså forekommer innad i gruppen, men som tilsynelatende tilslører til dels meget sterke prestasjoner hos noen grupper og til dels meget svake prestasjoner blant andre grupper. Forskere på adopsjonsfeltet må trå varsomt i en *fredet privat sone* (Dalen & Sætersdal 1999). Frykt for stigmatisering av visse barnegrupper er til stede, og dette kan være en medvirkende årsak til den manglende forskningen på området. Min studie kan følgelig være medvirkende til dette fenomenet. Ved å se alle barna under ett kan jeg også komme til å tilsløre eventuelle sprik i prestasjoner innad i gruppen. Dette til tross for at intensjonen med den kvalitative analysen var å motvirke akkurat dette.

For det andre er det viktig å påpeke at de narrative jeg har benyttet som datagrunnlag for denne undersøkelsen, i liten grad er representative for barnas spontane fortellinger. Resultatene av undersøkelsen kunne muligens vært noe annerledes om barna selv hadde fått velge tema for narrative, og om disse hadde blitt fortalt i deres naturlige omgivelser. Aukrust (1995) fant at barn opptrer språklig mer komplisert innenfor samtalesituasjoner som utgjør en del av en rutine enn utenfor disse situasjonene. Dermed vil denne undersøkelsen kunne utgjøre et utgangspunkt for videre arbeid med og kartlegging av internasjonalt adopterte barns narrativer. Resultater av Reynells språkprøve (Hagtvatn & Lillestøl 1985) foreligger for alle barna som har deltatt i undersøkelsen. Det kunne vært interessant å undersøke hvorvidt mine funn samsvarer med disse resultatene. Denne studiens omfang strakk imidlertid ikke til for en liknende dybdeanalyse.

Til slutt vil jeg trekke frem narrativer og deres roller i barns liv. Gjennom arbeidet med denne studien har jeg utviklet kunnskap om hvor viktige de narrative ferdighetene er for barnets senere skolefaglige mestring, men også hvor viktige narrative strukturer er for oss alle i vår daglige samhandling med hverandre. Bruner (1990) hevder at narrativer er virkelighetsskapende. Vi benytter narrativer aktivt også i relasjonsbygging oss imellom. I fortellingene inkluderer og ekskluderer vi etter eget forgodtbefinnende. Noen er gode fortellere, mens andre er dårlige fortellere og mister lett sine lytteres oppmerksomhet. Dette kan her i stor grad være et uttrykk for den enkeltes personlighetstrekk. Gjennom fortellingene vi til daglig forteller hverandre, skaper vi vår egen og hverandres virkeligheter og opptrer på denne måten som bærere av hverandres narrativer og livsfortellinger.

Den irskamerikanske moralfilosofen Alasdair MacIntyre understreker hvor viktige fortellinger er i barns liv. Han påpeker at vi ved å ta fortellingene fra barna etterlater dem uten manuskript, engstelig stammende i både handling og tale.

## Kildeliste

- Andersen, P. T. (2001): *Norsk litteraturhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, A. B. (1997): "åsså var det to frøsk". *En studie av fortellerkompetanse til barn med språkvansker*. Hovedfagsoppgave. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Applebee, A. N. (1978): *The child's concept of story: ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aukrust, V. G. (1995): *Fortellinger fra stellerommet: toåringer i barnehage: en studie av språkbruk – innhold og struktur*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Bamberg, M. (1987): *The aquisition of narratives*. Berlin: Mouton de Gruyter
- Bamberg, M. & R Damrad-Frye (1991): «On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies». I *Journal of Child Language*, nr. 18, 689-710.
- Barne- og likestillingsdepartementet (2000): *FNs konvensjoner om barns rettigheter*. URL: [http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger\\_brosjyrer/2000/Barnekonvensjonen-kortversjon-norsk.html?id=87582](http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger_brosjyrer/2000/Barnekonvensjonen-kortversjon-norsk.html?id=87582). Lesedato: 19.05.07.
- Barne- og likestillingsdepartementet (1986): *Lov om adopsjon av 28. februar 1986 nr.8*. URL: <http://www.lovdatab.no/all/hl-19860228-008.html>. Lesedato: 05.01.07.
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, statistikk og etikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Beckett, C., B. Maughan, M. Rutter, J. Castle, E. Colvert, C. Groothues, J. Keppner, S. Stevens, T.G. O'Connor, E. Sonuga-Barke (2006): «Do the effects of early severe deprivation on cognition persist into early adolescence? Findings from the English and Romanian adoptees study». I *Child Development*, May/June 2006, Vol. 77, Nr 3, s. 696-711.
- Befolkningsstatistikk, Adopsjonar (2005): URL: <http://www.ssb.no/vis/emner/adopsjon/main.html>. Lesedato: 07.05.07.
- Bennett Kastor, T. (1988): *Analyzing children's language. Methods and theories*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Berman, R. (1988): «On the ability to relate events in narrative». I *Discourse Processes*, vol. 11, 469-497.
- Berman, R. & Y. Neeman (1994): «Development of linguistic forms: Hebrew». I Berman, R. & D. I. Slobin (red.): *Relating events in narrative – A crosslinguistic development study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- 
- Berman, R. & D.I. Slobin (1994): *Relating events in narrative – A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Berntsen, M. & I.S. Eigeland (1986): *Utenlandsadopterte barn og overgang til nytt språk: foreldrenes vurdering av hvordan deres utenlandsadopterte barn lærte seg norsk og mestrer dette språket i dag*. Hovedoppgave. Oslo: Statens spesiallærerhøgskole.
- Blom, I., S. Søgner & G. Hagemann (2005): *Med kjønnsperspektiv på norsk historie: fra vikingtid til 2000-årsskiftet*. Oslo: Cappelens akademisk forlag.
- Bloom (1974): «Talking, understanding and thinking». I Schiefelbusch, R. & L. Lloyd (red.): *Language perspectives – Aquisitions , retardaton, and intervention*. Baltimore: University Park Press.
- Botvar, P. K. (1999): *Meget er forskjellig, men det er utenpå...? Unge utenlandsadopterte levekår og livskvalitet*. Oslo: DIAFORSK. Diakonhjemmets høgskolesenter.
- Bruner, J. S. (1990): *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cederblad, M., M. Irhammer, A. M. Mercke & I Norlander (1994): «Identitet och anpassning hos utanlandsfödda adopterade». I *Forskning om barn och familj*. Nr. 4, Institution for barn- och ungdomspsykiatri, Lunds Universitet, Sverige.
- Chatman, S. (1978): «Elementer av narrativ teori». I Iversen, S. & H. Skov Nielsen (2004)(red.): *Narratologi*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Clark, E. V. (2003): *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalen, M. (2005): *Vi hentet våre barn i Kina. Foreldres fortellinger om adopsjoner fra Kina – til Norge, - til USA*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. & A.L. Rygvold (2007): «Fokus på språk, lärande och skola». I Erikson, R. & K. Sundell (red.): *Internationellt adopterade i Sverige – En antologi*. URL: <http://www.socialstyrelsen.se/Publicerat/2007/9571/2007-123-1.htm>. Lesedato: 18.04.07
- Dalen, M. & A.L. Rygvold (2004a): «Internasjonale adopsjoner i Norge». I Befring, E. & R. Tangen (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelens Forlag
- Dalen, M. & A.L. Rygvold (2004b): *Barn adopterte fra Kina – i familien og på skolen*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Dalen, M. & A.L. Rygvold (1999): *Hvordan går det på skolen? En analyse av utenlandsadopterte elevers skolekompetanse*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Dalen, M. & B. Sætersdal (1999): *Kunnskapsstatus om utenlandsadopsjon*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo.



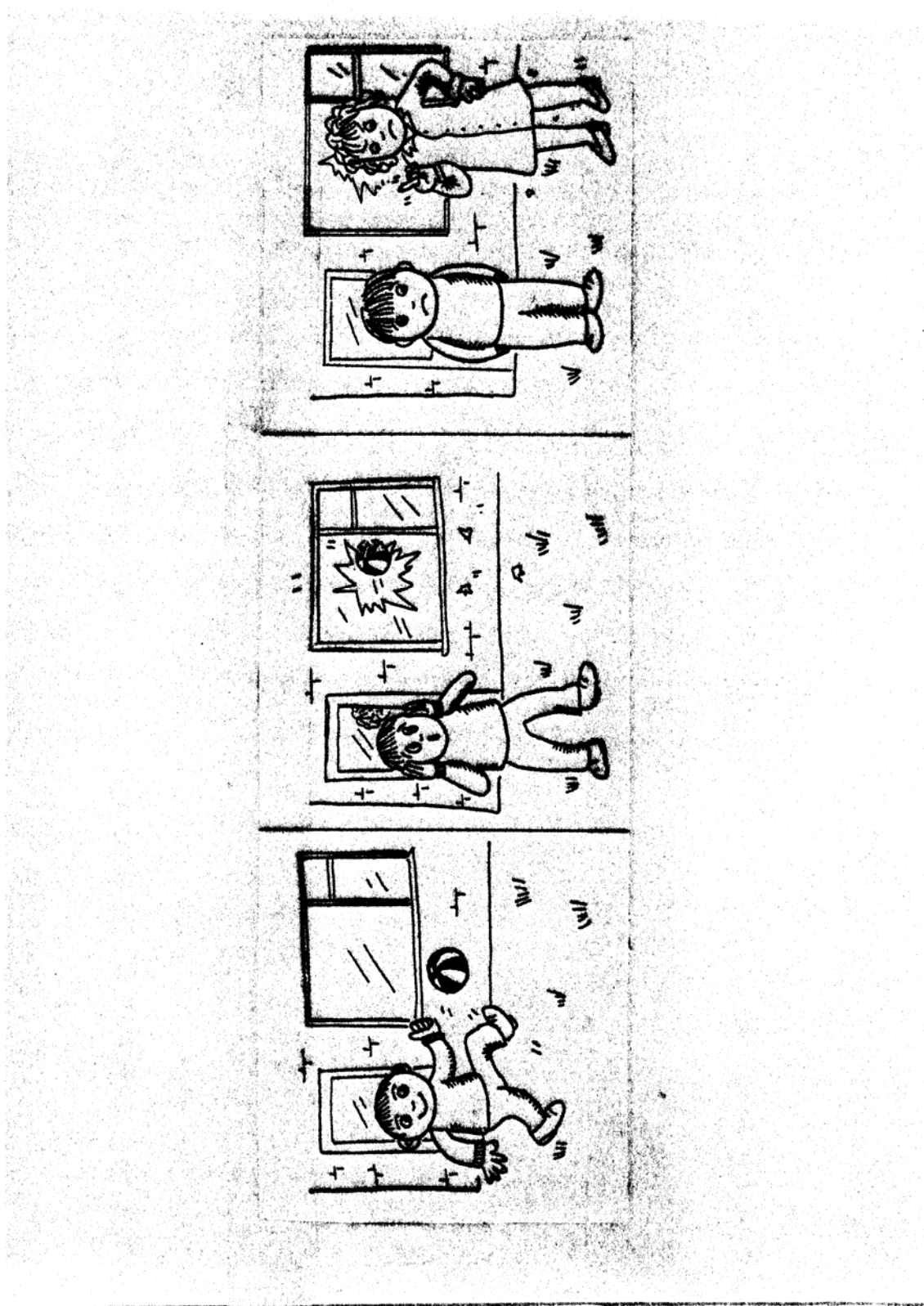
- 
- Dalen, M. & B. Sætersdal (1988): *Utenlandsadopterte barn i Norge. Sommerfugler i vinterland*. Oslo: Cappelens Forlag AS.
- DeGeer, B. (1992): *Internationally adopted children in communication. A developmental study*. Lund: Lund University, Department of linguistics.
- Duranti, A. & C. Goodwin (red.) (1992): *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fuglseth, K. (2006): «Vitenskapsteori og hermeneutikk». I Fuglseth, K. & K. Skogen (red.): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Gardell, I. (1979): *Internationella adoptioner*. Rapport från Stockholm: Almänne barnhuset.
- Gjems, L. (2006): *Hva lærer barn når de forteller? : en studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Groza, V. (1999): «Behavior, and international adoption». I *Journal of Immigrant Health*, vol. 1, nr. 3, juli 1999.
- Grønmo, S. (1996): «Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen». I Holter, H. & R. Kalleberg: *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. (2004): *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealder*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Hagtvet, B. (1988): *Skriftspråkutvikling gjennom lek: hvordan skriftspråket kan stimuleres i førskolealderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. & R. Lillestølen (1985): *Håndbok. Reynells språktest*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellevik, O. (1999): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hene, B. (1987): *De utländska adoptivbarnen och deras språkutveckling*. Prosjektpresentation. SPRINS-rapport nr. 36. Göteborg: Department of swedish.
- Holter, H. (1996): «Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning». I Holter, H. & R. Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hough, S. D. (2005): *Language outcomes in school-aged children adopted from Eastern European orphanages*. Pittsburgh, Pennsylvania: University of Pittsburgh, School of Education.
- Hudson, J.A., J. Gebelt, J. Haviland & C. Bentivegna (1992): «Emotion and narrative structure in young children's personal accounts». I *Journal of narrative and life history*, 2, 129-150.

- 
- Hvistendahl, A.K. (2006): *Det motsatte av å starte er å vinne: En studie av språklige ferdigheter hos internasjonalt adopterte 7-åringer*. Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- Iversen, S. & H. Skov Nielsen (2004): *Narratologi*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kalleberg, R. (1996): «Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog». I Holter, H. & R. Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (1996): *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Kvernbekk, T. (2002): «Vitenskapsteoretiske perspektiver». I Lund, T.(red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Labov, W. & J. Waletzky (1967): «Narrative analysis». I Helm, J.(red.): *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press.
- Leonard, L. B. (1998): *Children with specific language impairment*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Lie, S. (1998): *Innføring i norsk syntaks*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lind, M. (2000): «Diskursanalyse». I M. Lind, H. Uri, I. Moen & K. M Bjerkan (red.): *Ord som ikke vil – Innføring i språkpatologi*. Oslo: Novus forlag.
- Linell, P. (1998): *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lund, T. (2002): «Generaliseringsproblematikk». I T. Lund (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Lykkenborg, M. (2006): *Internasjonalt adopterte barns språkforståelse*. Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- Lyngstøl, S. (1994): *Utenlandsadopterte 5-åringers språk. En kartlegging av språklig nivå*. Hovedfagsoppgave. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- MacIntyre, A. (1985): *After virtue. A study in moral theory*. London: Duckworth.
- Maxwell, J. (1992): «Understanding and validity in qualitative research». I *Harvard Educational Review* vol. 3, nr. 32, 279-300.
- NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nelson, K. (1989): *Narratives from the crib*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Niles, J. (1999): *Homo narrans. The poetics and anthropology of oral literature*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- 
- Nøvik, T. S. (1998): «Kunnskap om mange – ressurs for den enkelte. Epidemiologisk kunnskap i mestringens tjeneste». I Gjærum, B., B. Grøholt & H. Sommerschild (red.): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- O'Neill, D. & A. Holmes (2002): «Young preschoolers' ability to reference story characters: the contribution of gestures and character speech». I *First Language*, 22, 73-103.
- O'Neill, D., M.J. Pearce & J.L. Pick (2004): «Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test – Revised: Evidence of a relationship between early narrative and later mathematical ability». I *First Language*, 24, 149-183.
- Peterson, C.B. , B. Jesso & A. McCabe (1999). «Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study». I *Journal of child language*, 26, 46-67.
- Peterson, C.B. & A. McCabe (1983): *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press.
- Piaget, J. (1976): *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestle.
- Rasmussen, M. (2000): *Når eplet faller langt fra stammen. En studie av voksne utenlandsadopterte i Norge*. Hovedfagsoppgave. Oslo: Universitetet i Oslo, Sosialantropologisk institutt.
- Rippon, H. (1996): *Words in pictures 1. – Sequences*. Keighley, West Yorks: Black Sheep Press.
- Roberts, J., K. Pollock, R. Krakow, J. Price, K. Fulmer & P. Wang (2005): «Language development in preschool-aged children adopted from China». I *Journal of speech, language and hearing research*, vol. 48, nr.1, s. 93.
- Rommetveit, R. (1972): *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Rygvold, A.L. (2007): *Adopterte barns språk*. Oslo: Adopsjonsforeningens temahefter – i trykk.
- Rygvold, A.L. (1999): «"Jeg ønsker meg sko med hengelås til bursda'n". Om kreativitet i utenlandsadopterte barns språktilegnelse». I Dalen, M., A-L. Rygvold & R. Tangen (red.): *Mangfold og samspill – om minoriteter og avvik i familie og samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Shive, H. I. & E. M. Markman (2001): «Young children's appreciation of the mental impact of their communicative signals». I Tomasillo, M. & E. Bates (red.): *Language development. The essential readings*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Siewierska, A. (2004): *Person*. Cambridge: Cambridge University Press
- Silverman, D. (2006): *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage Publications Ltd.

- Sletta, I. (2006): *Selvopppfatning hos utenlandsadopterte. En kvalitativ undersøkelse av hvilke faktorer som kan være av betydning, men særlig vekt på etnisk identitet.* Hovedfag i pedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Tetzchner, S. von, J. Feilberg, B. Hagtvatn, H. Martinsen, P. E. Mjåvatn, H. G. Simonsen & L. Smith (1993): *Barns språk.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vagle, W., M. Sandvik & J. Svennevig (1994): *Tekst i kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk.* Oslo: Cappelens Forlag
- Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag.* Oslo: Gyldendal akademisk
- Verdens Barn (2007): URL: [http://verdensbarn.no/info\\_Historikk.nml](http://verdensbarn.no/info_Historikk.nml) Lesedato: 09.05.07.
- Vinnerljung, B. & K. Sundell (2007): *Internasjonelt adopterte i Sverige. En antologi.* URL: <http://www.socialstyrelsen.se/Publicerat/2007/9571/2007-123-1.htm>. Lesedato: 18.04.07.
- Vygotsky, L. (2001): *Tenkning og tale.* Oversatt av T.J Bielenberg & M. T. Roster. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Wales, R. (1979): «Deixis». I Fletcher, P. & M. Garman (red.): *Language Aquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Wormnæs, O. (2006): «Om forståelse, tolkning og hermeneutikk». I *Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk.* Oslo: Unipub forlag.

## Vedlegg 1



## Vedlegg 2

/ /	Markerer en ytrings start og slutt
?	Markerer at her kommer en spørsmålsformulering
< >	Markerer direkte tale på vegne av karakterer
...	Markerer pause i barnets ytring
°	Markerer utelatelse av lyd eller stavelse
(viser)	Markerer at barnet gestikulerer mens han/hun forteller

## Vedlegg 3

**Date:** Thu, 01 Feb 2007 12:16:55 +0100  
**To:** a.l.rygveid@isp.uib.no  
**From:** "Siv Midthassel" <Siv.Midthassel@nsd.uib.no>  
**Subject:** 13456 - Internasjonale adopsjoner og språk ; Språkutvikling fra 4 - 7 år  
**CC:** sembmoe@yahoo.com

Hei,

Det vises til endringsmelding mottatt 29.jan for prosjektet. Vi registrerer at student Marianne Moe, ved UIO, skal delta i prosjektet på lik linje med øvrige masterstudenter, jf. vår tilråding av 25.11.05. Moe skal delta i datainnsamlingen samt benytte deler av materialet i sin masteroppgave. Det legges til grunn at behandlingen som foretas, herunder formål, oppbevaring og varighet, er i henhold til prosjektet slik det allerede er innmeldt og tilrådd.

Vennlig hilsen,

Siv Midthassel  
 Rådgiver  
 (Adviser)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
 [Norwegian Social Science Data Services]  
 Personvernombud for forskning  
 Harald Hårfagre gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 83 34  
 Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17  
 Faks: (+47) 55 58 96 50  
 Email: Siv.Midthassel@nsd.uib.no  
 Internettadresse [www.nsd.uib.no/personvern](http://www.nsd.uib.no/personvern)

## Vedlegg 4

### Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4 – 11 år

#### Kjære adoptivforeldre til barn født i 2002!

Som dere kanskje er kjent med har det her ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo blitt gjennomført flere større forskningsprosjekt vedrørende internasjonalt adopterte barn og unge. I disse prosjektene er søkelyset blitt rettet mot hvordan adopterte barn og unge klarer seg på skolen, identitetsutvikling, foreldrenes opplevelser av adopsjonen, språklig utvikling med mer.

Jeg arbeider for tiden med en longitudinell undersøkelse hvor jeg vil undersøke adoptivbarns språk på ulike alderstrinn. Første gang er når barna er 4 år. Da behersker de fleste grunnstrukturene i språket. Neste kartlegging vil være når barna er 7 år, har et mer avansert ordforråd og grammatikk og er på vei inn i skriftspråket. Å kartlegge talespråk- og skriftspråk hos de samme barna etter 1-2 års skolegang vil gi mer kunnskap om utviklingen fra daglig talespråk til skriftspråk hos adoptivbarn. Jeg håper også å få mulighet til å følge barna til de er 11 år. Valg av aldersgrupper henger og sammen med at det i England arbeides med forskningsprosjekt om internasjonalt adopterte barns språkmestring i nettopp disse aldre, noe som gjør det mulig å sammenligne språkutvikling blant adopterte barn i Norge og England.

I tillegg til de adopterte barna vil jeg kartlegge språket til 2 norskfødte barn i samme barnehage/nærmiljø, med samme alder og kjønn som adoptivbarnet. Dette gjøres for å registrere likheter og forskjeller i språkutviklingen til adopterte og norskfødte barn.

4-åringene vil bli testet med et batteri av språktester. Testene består av lekemateriell og bilder. Testene jeg vil bruke er

- ? Reynell språktest som har fokus på språkproduksjon og -forståelse
- ? British Picture Vocabulary Scale, som er oversatt til norsk, og kartlegger ordforråd
- ? 4 delprøver fra en kognitiv test. 1 ordforklaringsprøve, 1 hvor barn skal finne likheter mellom begreper som skje og gaffel, 1 med ulike puslespill og 1 hvor barn skal kopiere mønstre.
- ? BUSS-historien hvor barn skal gjenfortelle en historie de har hørt
- ? Fortelling av en historie etter en tegneseriestripe
- ? Bokstavkunnskap – om barnet kjenner igjen noen bokstaver når de ser dem

Om barnehagen har kartlagt barnas språk med TRAS (Tidlig registrering av barns språk) vil det i tillegg være ønskelig å få tilgang til den.

Gjennomføringen av språktestene vil ta 1.5 - 2 timer og bli avviklet slik at barnet får gode pauser. Testingen vil fortrinnsvis gjennomføres i barnets barnehage, etter avtale med denne. Å teste hjemme er ikke et godt alternativ. Jeg veileder 1 masterstudent, Marianne Moe, som vil hjelpe meg i arbeidet med å kartlegge språket til noen av barna. Denne studenten avslutter sin logopedutdanning med å skrive en masteroppgave. Alle data og opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert i rapporter fra prosjektet inkludert masteroppgaven. Opplysningene vil ikke bli utlevert til andre. Testresultatene vil bli oppbevart forsvarlig innelåst på Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.



Deltakelse i prosjektet er frivillig. Om dere skulle ønske det, kan dere takke nei til oppfølging i 2008 og 2012. Dere kan trekke dere fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt uten å måtte begrunne dette og uten konsekvenser. Undersøkelsen er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Prosjektet som helhet, inkludert nevnte oppfølginger, vil avsluttes ved utgangen av 2014. Innen den tid vil datamaterialet anonymiseres. Opplysninger som publiseres vil ikke kunne tilbakeføres til enkeltpersoner.

Skulle dere ha behov for flere opplysninger eller ønske å snakke med meg kan dere ringe meg på **tlf 22 85 80 78** eller **99 35 44 90** eller sende en e-post til **a.l.rygvold@isp.uio**.

Om dere er villige til å la deres barn delta i undersøkelsen, vil jeg be dere fylle ut vedlagte svarslipp og sende den til meg i den frankerte svarkonvolutten så snart som mulig.

Med vennlig hilsen

Anne-Lise Rygvold  
l. amanuensis

---

## SAMTYKKE

Jeg/vi gir tillatelse til at mitt/vårt barns kan delta i språkundersøkelsen ”Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4 – 11 år” ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Videre samtykker jeg/vi til å bli kontaktet i 2008 og 2012 med henblikk på å la barnet delta i en oppfølgingsundersøkelse i 7 og 11-års års alder.

Jeg/vi kan trekke tilbake mitt/vårt samtykke på et hvilket som helst tidspunkt uten å måtte gi noen begrunnelse.

Foreldres navn .....

Adresse: .....

Telefon (fast/mobil) ..... E-post.....

Barnets navn: ..... Fødselsdato: .....

Adopsjonsalder: ..... Adopsjonsland: .....

Sted og dato

Underskrift

---

## SAMTYKKE TIL BARNEHAGEKONTAKT

Vi gir tillatelse til at L. amanuensis Anne-Lise Rygvold kontakter mitt/vårt barns barnehage for at hun skal få

- Ø kontakt med jevnaldrende norskfødte barn
- Ø tilgang til språkobservasjonen (TRAS) om den er gjort på barnet (se foreldrebrev)

.....  
 Dato                      Foreldres navn

Navn på styrer i barnets barnehage .....

Barnehagens navn .....

Adresse .....

Telefon .....

## Vedlegg 5

### Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4 – 11 år

#### Kjære foreldre til barn født i Norge i 2002!

Ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo er det gjennomført flere større forskningsprosjekt vedrørende internasjonalt adopterte barn og unge. I disse prosjektene er søkelyset blitt rettet mot hvordan adopterte barn og unge klarer seg på skolen, identitetsutvikling, foreldrenes opplevelser av adopsjonen, språklig utvikling med mer.

Jeg arbeider for tiden med en longitudinell undersøkelse hvor jeg vil undersøke adoptivbarns språk på ulike alderstrinn. I tillegg til de adopterte barna vil jeg kartlegge språket til 2 norskfødte barn i samme barnehage/nærmiljø, med samme alder og kjønn som adoptivbarnet for å registrere likheter og forskjeller i språkutviklingen til adopterte og norskfødte barn. Kriteriene for å velge ut norskfødte barn er at de har hatt

- a) en antatt normal hørsel og språkutvikling
- b) norsk som hovedspråk i hjemmet

I undersøkelsen vil jeg teste barna på ulike alderstrinn. Første gang er når barna er 4 år. Da behersker de fleste grunnstrukturene i språket. Neste kartlegging vil være når barna er 7 år, har et mer avansert ordforråd og grammatikk samt at de er på vei inn i skriftspråket. Jeg håper også å få mulighet til å følge barna til de er 11 år. Valg av aldersgrupper henger og sammen med at det i England arbeides med forskningsprosjekt om internasjonalt adopterte barns språkmestring i nettopp disse aldre, noe som gjør det mulig å sammenligne språkutvikling blant adopterte barn i Norge og England.

4-åringene vil bli testet med et batteri av språktester. Testene består av lekemateriell og bilder. Testene jeg vil bruke er

- ? Reynell språktest som har fokus på språkproduksjon og -forståelse
- ? British Picture Vocabulary Scale, som er oversatt til norsk, og kartlegger ordforråd
- ? 4 delprøver fra en kognitiv test. 1 ordforklæringsprøve, 1 hvor barn skal finne likheter mellom begreper som skje og gaffel, 1 med ulike puslespill og 1 hvor barn skal kopiere mønstre.
- ? BUSS-historien hvor barn skal gjenfortelle en historie de har hørt
- ? Fortelling av en historie etter en tegneseriestripe
- ? Bokstavkunnskap – om barnet kjenner igjen noen bokstaver når de ser dem

Om barnehagen har kartlagt barnas språk med TRAS (Tidlig registrering av barns språk) vil det i tillegg være ønskelig å få tilgang til den.

Gjennomføringen av språktestene vil ta 1.5 - 2 timer og bli avviklet slik at barnet får gode pauser. Testingen bør fortrinnsvis gjennomføres i barnets barnehage. Jeg veileder 1 masterstudent, Marianne Moe, som vil hjelpe meg i arbeidet med å kartlegge språket til noen av barna. Denne studenten avslutter sin logopedutdanning med å skrive en masteroppgave. Alle data og opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert i rapporter fra prosjektet inkludert masteroppgaven. Opplysningene vil ikke bli utlevert til andre. Testresultatene vil bli oppbevart forsvarlig innelåst på Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Deltakelse i prosjektet er frivillig. Om dere skulle ønske det, kan dere takke nei til oppfølging i 2008 og 2012. Dere kan trekke dere fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt uten å måtte begrunne dette og uten konsekvenser. Undersøkelsen er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Prosjektet som helhet, inkludert nevnte oppfølginger, vil avsluttes ved utgangen av 2014. Innen den tid vil datamaterialet anonymiseres. Opplysninger som publiseres vil ikke kunne tilbakeføres til enkeltpersoner.

Denne forespørselen om å la deres barn delta i undersøkelsen "Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4 – 11 år" blir formidlet til dere gjennom barnehagen. Jeg har ingen navn eller adresser, men håper dere vil kontakte meg slik at jeg kan få "låne" også deres barn. Skulle dere ha behov for flere opplysninger eller ønske å snakke med meg kan dere ringe meg på tlf 22 85 80 78 eller 99 35 44 90 eller sende en e-post til [a.l.rygvold@isp.uio](mailto:a.l.rygvold@isp.uio).

Om dere er villige til å la deres barn delta i undersøkelsen vil jeg be dere fylle ut vedlagte svarslipp og sende den til meg i den frankerte svarconvolutten så snart som mulig.

Med vennlig hilsen

Anne-Lise Rygvold  
l. amanuensis

#### SAMTYKKE

Jeg/vi gir tillatelse til at mitt/vårt barns kan delta i språkundersøkelsen "Internasjonalt adopterte barns språkutvikling fra 4 – 11 år" ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Videre samtykker jeg/vi til å bli kontaktet i 2009 og 2013 med henblikk på å la barnet delta i en oppfølgingsundersøkelse i 7 og 11-års års alder.

Jeg/vi kan trekke tilbake mitt/vårt samtykke på et hvilket som helst tidspunkt uten å måtte gi noen begrunnelse.

Foreldres navn .....

Adresse: .....

Telefon (fast/mobil) .....E-post.....

Barnets navn: ..... Fødselsdato: .....

Barnehage: .....

Sted og dato

Underskrift